Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170456
Centre d'intérêt: 02

Levesque, Mireille, 1945-.

L'égalité des chances en éducation : considérations théoriques et approches empiriques / Mireille Levesque ; Conseil supérieur de l'éducation, [Direction de la recherche]. -- [Québec] : La Direction, d.l. 1979.
132 p. ; 24 cm.

Code: 50-2046. Bibliographie: p. 125-132.

ISBN 2-550-00177-X

Cote Dewey: 370.19/L662e Cote LC: LC/213

Descripteur(s): *Démocratisation de l'enseignement *Egalité en éducation *Accès à l'éducation *Défavorisé scolaire *Scolarisation *Système scolaire *Réforme scolaire *Structure sociale *Revue de la documentation

Prenant la forme d'une revue de la documentation (plus de 150 titres québécois, américains et européens postérieurs pour la plupart à 1970), l'ouvrage vise à cerner la problématique complexe de l'égalité des chances en éducation. L'étude s'attarde à quelques considérations théoriques sur ce concept et analyse, à partir de différentes théories, les principaux facteurs d'inégalités en matière d'éducation.

Un premier chapitre retrace l'évolution du concept d'égalité des chances et introduit au dilemme entre égalité et méritocratie. Suit une analyse des rapports entre le système scolaire québécois et la démocratisation, avant et après la réforme scolaire (les structures, les idéologies, les taux de scolarisation). Le problème des disparités sociales est alors abordé. Les trois derniers chapitres examinent en profondeur les facteurs d'inégalités scolaires à partir d'orientations divergentes: L'approche de la psychologie individuelle - L'approche sociologique - L'approche structurelle.

De cette recherche se dégagent des réflexions qui tournent autour de trois pôles: les implications du concept d'égalité des chances; la fonction éducative dans notre société; les interrogations que pose à l'institution scolaire le débat sur l'égalité des chances. Bien que plusieurs pistes aient été explorées au cours de l'étude, la question reste posée: quelle est la contribution de l'éducation à la réduction des inégalités sociales?

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170396
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170456

L'ÉGALITÉ DES CHANCES EN ÉDUCATION

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'éducation
Direction de la recherche

E D U Q 8170456

Mireille Levesque

L'ÉGALITÉ DES CHANCES EN ÉDUCATION

Considérations théoriques et approches empiriques.

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

ISBN 2-550-00177-X
Deuxième tirage, février 1981
Dépôt légal: troisième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

C'est avec beaucoup d'intérêt et de satisfaction que le Conseil supérieur de l'éducation a pris connaissance du rapport de madame Mireille Levesque sur *L'égalité des chances en éducation* et c'est avec enthousiasme qu'il a demandé qu'il soit rendu public et largement diffusé.

Dans la majorité des pays, la question de l'égalité des chances se situe à l'avant-scène des débats sur l'éducation. Le Conseil partage activement cette préoccupation; depuis 1970 notamment, plusieurs de ses avis et recommandations en font état et sa décision, il y a deux ans, d'en faire un sujet prioritaire témoigne bien de l'importance qu'il accorde à cette question.

Le rapport que nous présentons marque la fin d'un premier travail confié à la direction de la recherche du Conseil sur le sujet. Il vise à cerner la problématique complexe de l'égalité des chances en éducation. Le Conseil se préoccupe présentement d'identifier quelles mesures pourraient le mieux contribuer à promouvoir une plus grande égalité des chances; il poursuivra sa réflexion par des études plus poussées sur certaines inégalités parmi les plus importantes.

Par la publication de ce rapport, le Conseil souhaite sensibiliser le plus grand nombre à cette préoccupation croissante dans les sociétés modernes de donner à tous des chances égales de s'instruire.

JEAN-M. BEAUCHEMIN
président du Conseil supérieur
de l'éducation

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION 7

PREMIÈRE PARTIE 15

Chapitre I LE CONCEPT D'ÉGALITÉ DES CHANCES 19

1. Évolution du concept 19
1.1 La conception conservatrice de l'égalité des chances en éducation 19
1.2 La conception libérale de l'égalité des chances en éducation 20
1.3 Une nouvelle conception: l'égalité des résultats 21

2. Le dilemme entre égalité et méritocratie 23

Chapitre II LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ET LA DÉMOCRATISATION 27

1. Avant la Réforme scolaire 27
1.1 Les structures scolaires 29
1.2 Les idéologies éducatives 30
1.3 Le taux de scolarisation 31

2. La Réforme scolaire 31
2.1 Les structures scolaires 32
2.2 Les idéologies éducatives 34
2.3 Le taux de scolarisation

Chapitre III L'ÉDUCATION ET LES INÉGALITÉS SOCIALES 37

1. Éducation et mobilité sociale 37
2. La mobilité sociale au Québec 40
3. Le phénomène de la pauvreté 42

DEUXIÈME PARTIE 47

Chapitre IV L'APPROCHE DE LA PSYCHOLOGIE INDIVIDUELLE 51

1. L'intelligence et les aptitudes naturelles 52
2. L'héréditabilité 53
3. Intelligence, réussite scolaire et carrière professionnelle 54
Conclusion 56

Chapitre V L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE 57

1. Les théories macrosociologiques 57
1.1 La théorie de Sorokin 57
1.2 Les travaux de Bourdieu et Passeron 58
1.3 L'analyse de Parsons 59
1.4 L'analyse systémique de Boudon 59

2. Les théories microsociologiques 61
2.1 L'explication par les différences entre systèmes de valeurs 61
2.2 L'explication par la classe sociale 62
2.3 L'explication par l'héritage culturel 66
2.4 L'explication par l'environnement familial 68

3. Un modèle d'explication d'origine économique 71
Conclusion 72

Chapitre VI L'APPROCHE STRUCTURELLE 75

1. Les faillites de l'école en matière de scolarisation 76
1.1 Les processus de sélection et d'élimination 76
1.2 L'abandon scolaire 77
1.3 L'inadaptation scolaire 80

2. Le cheminement scolaire des étudiants 85
2.1 La carrière scolaire des étudiants québécois 85
2.2 Les aspirations scolaires des étudiants québécois 86

3. L'organisation scolaire 89
3.1 Les filières d'enseignement et les types d'école 90
3.2 Les modes de groupement 94

4. La relation pédagogique 96

5. L'éducation compensatoire 97
5.1 L'expérience américaine 98
5.2 L'expérience québécoise 99
Conclusion 105

CONCLUSION GÉNÉRALE 109

Liste des ouvrages consultés 123

INTRODUCTION

Toutes les sociétés, qu'elles soient de régime capitaliste ou socialiste, sont soucieuses, à un degré plus ou moins élevé, de justice sociale, d'équité, de démocratisation, d'égalité des chances. Les structures sociales sont alors ordonnées en fonction de ces objectifs avoués. Mais, en réalité, les structures sociales sont souvent ordonnées à d'autres fins.

Quoi qu'il en soit, donner à tous les citoyens des chances égales reste un des buts de toute société démocratique. Sur le plan des principes du moins, la valeur justice est reconnue à peu près universellement. Cela ne signifie pas que dans les faits le monde soit plus juste, mais aucune société ne veut être taxée d'injustice. Il s'ensuit une kyrielle de justifications plus ou moins insistantes pour légitimer toute action, toute politique. Ce souci de justice et le besoin de justification qui en découle ont entraîné beaucoup de confusion.

Le terme *égalité des chances* recouvre des conceptions fort différentes et contient des ambiguïtés idéologiques fort nombreuses. Le concept d'égalité des chances repose sur des images, des mythes, des valeurs qui visent à modeler les attitudes et comportements d'une collectivité. En ce sens, le concept possède un certain pouvoir mystificateur puisqu'il *"déguise plus ou moins consciemment la nature réelle d'une situation, masque de cette façon les intérêts de classe et cherche à réaliser l'intégration sociale."* (Monière, 1977, p. 13) C'est en analysant de plus près la nature du concept que nous serons mieux en mesure d'identifier les résistances que fait naître cette idéologie en s'opposant à d'autres idéologies fort tenaces touchant le pouvoir, la méritocratie, l'ordre social.

L'égalité des chances a trouvé un champ d'application privilégié dans le domaine de l'éducation. Le droit de tous à l'éducation s'affirme de plus en plus clairement dans les sociétés modernes. Les lois créant le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation, en 1964, reconnaissaient ce droit dans les termes suivants: *"Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité."* Mais l'application de ce droit rencontre bien des obstacles.

"Cet idéal d'égalité entre les citoyens rencontre des obstacles de milieu, de classe; des barrières sont inscrites dans les structures économiques, politiques et sociales. La conscience moderne refuse de plus en plus que ces inégalités et ces barrières subsistent, et surtout qu'elles soient en quelque sorte consacrées dans les structures de l'enseignement." (Rapport Parent, tome IV, paragraphe 17).

L'égalité des chances: ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas

L'égalité des chances peut être vue sous des éclairages fort différents et elle entraîne souvent des réticences innombrables. L'égalité des chances est-elle synonyme d'égalisation, d'uniformisation, de négation des différences individuelles, d'absence de compétence, de médiocrité ? Est-elle un mythe, une utopie ou bien est-elle un objectif réalisable ?

Clarifions d'abord quelques ambiguïtés. Lorsqu'on parle d'égalité, on évoque souvent les arguments suivants: l'individu est unique, ses talents et ses aptitudes sont différents de ceux des autres; tous ne peuvent pas être sur le même pied, il faut des maîtres, il faut des valets; tous n'ont pas les mêmes capacités de réaliser les tâches les plus complexes. Envisagée sous cet angle, c'est-à-dire que tous les individus deviennent identiques, l'égalité est une utopie. Égalité n'est pas synonyme d'uniformité. Il faut plutôt envisager l'égalité des chances comme *"un processus dynamique, un acte politique et social qui tente de réduire les inégalités, la traduction d'une volonté délibérée de transformer la société"*, ce que Schwartz appelle l'*"égalisation"* des chances. (Schwartz, 1977, p. 24).

L'égalité des chances ne nie pas les différences interindividuelles. Ces différences sont importantes et résultent de caractères innés et de caractères acquis. Chaque individu est unique; il a des talents, des capacités, des caractères particuliers, aux plans physique, intellectuel, psychique,

L'égalité des chances ne veut pas dire alors la négation de ces différences, mais plutôt la reconnaissance de ces différences et la possibilité offerte à chaque individu de développer ses capacités. L'égalité des chances signifie que tous doivent avoir les mêmes droits (C.S.E., 1977).

Le débat sur l'égalité des chances est peut-être l'occasion de distinguer les différences interindividuelles des différences socio-économico-culturelles. Les recherches en ce domaine ont permis de décanter l'individuel et le social. Sous prétexte de différences entre les individus, est-il admissible d'accepter les différences entre groupes sociaux quant à leur participation à la vie de la collectivité ? L'origine sociale, la race, l'ethnie, le sexe, la religion, doivent-ils servir à justifier les différences interindividuelles ? L'égalité des chances suppose que les différences, qu'elles soient interindividuelles ou socio-culturelles, ne contribuent pas à infériorisier certains individus au profit des autres. Cette assertion est d'autant plus vraie s'il s'agit d'éducation.

"Le but de l'éducation n'est pas plus d'uniformiser les individus que de figer chacun dans sa différence érigée en destin individuel. Permettre à chacun de vivre dans sa différence, de choisir sa voie propre et d'enrichir, par sa différence même, la collectivité." (Schwartz, op. cit., p. 25).

Il ne faut pas voir, dans une société fondée sur l'égalité des chances, le modèle d'une société monolithique, uniforme, statique. Il ne s'agit pas, nous l'avons vu, de nier les différences interindividuelles: elles sont évidentes et fort enrichissantes. Il ne s'agit pas non plus de nier la diversité des tâches que nécessite le bon fonctionnement d'une société. Il y a des postes de direction, des tâches plus atomisées, plus mécaniques; des fonctions qui demandent beaucoup de qualifications, d'autres qui en exigent très peu. C'est une réalité, mais nous convenons, avec Schwartz, qu'il y a possibilité de modifier cette situation, en améliorant les conditions de travail et de vie des travailleurs, en réduisant l'écart entre les occupations dans la stratification socioprofessionnelle.

Quand on applique le concept d'égalité des chances au domaine de l'éducation, ça ne signifie pas une école uniforme pour tous. Là n'est pas la solution. À cause des différences interindividuelles, les mêmes programmes et surtout le même curriculum, le même rythme d'apprentissage, ne conviennent pas à tous les enfants. L'école qui est la même pour tous serait, en ce sens, profondément injuste. Il ne s'agit pas non plus de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 20 ans ou au-delà. On songe aux coûts exorbitants qu'une telle politique entraînerait. Mais en coûterait-il vraiment plus que ce que coûtent les conséquences du système actuel: les échecs scolaires nombreux, l'inadaptation scolaire, les coûts sociaux du chômage, de l'impréparation professionnelle, de l'insatisfaction générale ?

L'égalité des chances en éducation rejette l'idée d'un enseignement qui propose le même objectif à tous, que les différents individus et groupes présentent le même niveau de performances aux mêmes épreuves. L'égalité des chances en éducation, c'est la possibilité de développer tous les aspects de sa personnalité, selon ses aptitudes, ses capacités, ses goûts. C'est la possibilité offerte à chacun de pousser sa formation aussi loin qu'il le veut. C'est la maximisation des chances de chacun dans le sens de ses possibilités propres et non pas dans le sens d'un nivellement culturel. Le pluralisme, la diversité sont des valeurs positives de la société, de plus en plus reconnues, et le combat pour l'égalité des chances ne s'inscrit pas, loin de là, dans la perspective d'une *normalisation appauvrissante*.

Dans un tel contexte, l'école n'est pas le seul outil de formation. C'est presque devenu un lieu commun que de faire une telle assertion. Mais il y a loin de l'énoncé de principe aux faits. L'éducation est encore conçue quasi uniquement en termes de scolarisation, fondée sur l'acquisition de connaissances, malgré les voeux pieux concernant le développement intégral de la personne. La complexité du monde moderne rend impérieuse la nécessité d'une formation diversifiée pour tous. Il faut que chaque citoyen ait la possibilité réelle de faire librement les choix individuels et collectifs qui s'imposent.

Le processus de démocratisation de l'enseignement s'inscrit dans une volonté d'égaliser les chances en matière d'éducation. Deux conceptions différentes de la démocratisation peuvent être envisagées. Il y a d'abord celle qui considère le système scolaire comme un instrument d'adaptation au système social en place. La scolarité obligatoire et l'accès à des types variés de formation (général, professionnel long, professionnel court) supposent toujours la croyance en une hiérarchie sociale, hiérarchie de salaires et d'emplois. L'envers de cette démocratisation reste la sélection de certains individus, d'une élite pouvant accéder aux sommets de la stratification socio-économique. On sélectionne *les meilleurs* au moyen d'un examen objectif qui élimine, croit-on, le favoritisme et les injustices.

Toute différente est la conception qui place sous le terme *démocratisation* un espoir de transformation sociale. Démocratiser, c'est alors reconnaître l'égale dignité de toute personne. L'école ne doit plus mettre l'accent sur ce qui divise, sur les cultures différentes selon les milieux d'origine, mais sur ce qui valorise, sur des attitudes sociales de coopération et d'autonomie. Dans cette optique, le rôle sélectif et ségrégatif de l'école traditionnelle est fortement remis en question et, par-delà, le contexte social.

La démocratisation scolaire, amorcée dans les années 50 aux États-Unis et une décade plus tard au Québec, s'est surtout faite dans l'optique d'une intégration de tous les enfants au système scolaire. Les efforts ont surtout porté sur l'augmentation des établissements scolaires, sur l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, sur une accessibilité plus grande, sans distinction de classe sociale, de sexe, de race, de région. On a d'abord cru que ces modifications étaient suffisantes. Mais il semble que de maigres progrès ont été enregistrés en matière d'égalité des chances à la suite de tous ces efforts. Ne faut-il pas y voir là, d'une part, une approche trop parcellaire du problème des inégalités et, d'autre part, un refus de la part de ceux qui détiennent le pouvoir de réduire véritablement les injustices sociales. Quoi qu'il en soit, ces résultats tendent à démontrer que l'égalité des chances en éducation ne passe pas que par des voies scolaires et pédagogiques.

La fonction sociale de l'école

Dans les sociétés industrialisées, le développement de l'éducation était considéré jusqu'à récemment comme le moteur du développement économique et social. Les efforts ont porté sur la scolarisation prolongée qui devait assurer une plus grande égalité sociale.

"L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être également accessible à tous: c'est à cette double condition qu'on peut espérer atteindre à l'égalité dans la participation sociale, égalité fondée non sur l'uniformité mais sur la diversité." (Rapport Parent, Tome IV, paragraphe 4).

Mais il semble que l'adéquation entre égalité scolaire et égalité sociale ne soit pas réelle, en ce sens que l'égalité des chances en éducation, en autant qu'on y parvienne, n'a que peu d'influence sur l'égalité sociale. Par ailleurs, l'égalité sociale semble une condition nécessaire à l'égalité des chances scolaires.

Parler d'égalité des chances, ne serait-ce que dans le domaine strictement scolaire, fait appel à une problématique globale qui dépasse le cadre scolaire. Il faut, bien sûr, garantir à tous des droits formellement égaux à l'éducation, mais surtout il faut donner à des gens inégaux au départ (de par les conditions économiques, sociales et culturelles qui sont les leurs) la possibilité réelle d'user de ces droits égaux. Les instruments que pourrait fournir une politique de l'éducation semblent d'une efficacité assez limitée, ce qui ne signifie pas qu'ils doivent être supprimés. L'égalité des chances suppose-t-elle une inégale répartition des ressources scolaires au profit des groupes défavorisés ?

Cependant, ce qui est encore plus important et là où il ne saurait y avoir de compromis, de mesures dilatoires, ce sont les changements dans la structure socio-politique de nos sociétés, dans le partage du pouvoir politique et aussi, sans doute, dans une école tout à fait différente. Il est évident que l'éducation peut être un facteur important de changement. Mais peut-elle être envisagée comme une mesure destinée à réduire les inégalités sociales ? Elle peut contribuer à une plus grande justice sociale mais uniquement dans la mesure où elle s'accompagne d'autres politiques. Étant donné la fonction sociale de l'école, son action ne peut être isolée des autres composantes de la société, de la structure des fonctions sociales. L'égalisation des chances scolaires doit s'appuyer nécessairement sur une plus grande égalité sociale, laquelle nécessite une modification en profondeur des structures sociales actuelles.

Poser le problème de l'égalité des chances en éducation oblige à s'interroger sur les fonctions de l'école. L'école assume-t-elle un rôle de sélection, de promotion ou d'intégration ? Il semble que le rôle de l'école actuelle en soit un de sélection et d'intégration. L'école prépare les étudiants à assumer une tâche définie dans la société en fonction des exigences de cette dernière. Le développement intégral de l'individu et la promotion de la personne et de la collectivité ne sont pas pris en charge par l'école. Le problème de l'égalité des chances place l'école et aussi la société devant la nécessité d'un choix fondamental entre une école de sélection et une école de promotion. L'éducation ne doit-elle pas être un moyen de comprendre et de changer le monde.

●

Les pages qui précèdent situent, bien que très sommairement, le contexte dans lequel doit s'inscrire le débat sur l'égalité des chances. Nous avons parlé d'égalité sociale, d'égalité des chances en éducation et d'égalité des chances scolaires. Dans la présente étude, nous parlerons surtout d'égalité des chances en éducation, tout en étant bien conscients que ce débat s'inscrit dans un débat beaucoup plus global sur l'égalité sociale. Cette problématique doit continuellement être présente à l'esprit du lecteur.

De plus, dans les pages qui suivent, la discussion de l'égalité des chances en éducation est souvent ramenée au contexte scolaire. Nous ne voulons pas ainsi confondre éducation et scolarisation, puisque nous croyons qu'il s'agit là de deux démarches fort différentes, l'une reposant sur une vision globale de la personne, l'autre s'attachant à une seule dimension de la personne. Nous sommes également conscients des limites de certains aspects de l'égalité des chances, tels que nous les avons traités dans les chapitres qui suivent. Il nous apparaissait difficile de nous dégager complètement du cadre scolaire pour ne considérer que la société éducative, et cela pour trois raisons:

1. dans notre société, éducation est encore trop souvent associée à scolarisation; étudier le problème de l'égalité des chances en éducation nous ramenait forcément à l'institution scolaire;

2. les recherches traitant de l'inégalité des chances en matière d'éducation ont surtout privilégié le phénomène de la scolarisation comme telle, quoique certains courants théoriques aient fait éclater les cadres trop rigides de la scolarisation;

3. il nous apparaissait plus pertinent, dans une première étape, de bien cerner la problématique scolaire et la fonction sociale de l'école afin de mieux juger de la nature même du problème de l'égalité des chances en éducation et d'arriver, éventuellement, à une conception plus novatrice de l'éducation.

Cependant, le débat de l'égalité des chances en matière d'éducation ne doit pas s'enfermer dans la seule réalité scolaire. D'ailleurs, certains des aspects du problème traités au cours de cette étude expriment cette préoccupation.

La présente étude comporte deux parties. Dans un premier temps, nous situerons de manière un peu plus précise le concept d'égalité des chances en éducation et nous verrons comment il s'insère dans la structure sociale. Aborder le problème de l'égalité des chances en éducation, c'est être confronté avec le phénomène des inégalités sociales et le problème de la pauvreté. L'évolution de ce concept s'inscrit dans l'évolu-

tion générale de la société. L'exemple du Québec à cet égard sera particulièrement instructif. On s'attardera aussi au rôle que joue l'éducation dans le changement social. L'éducation étant perçue comme un facteur de changement social, il est intéressant d'analyser les relations existant entre l'éducation et la mobilité sociale, les incidences de la scolarisation sur la stratification socio-occupationnelle et sur les revenus.

Dans une deuxième partie, nous analyserons en profondeur les principaux facteurs d'inégalités. La problématique de l'inégalité des chances en éducation a proposé divers modèles explicatifs. On a d'abord attribué les inégalités scolaires aux déficiences génétiques, à un manque d'aptitudes intellectuelles. Ce modèle psychopathologique faisait porter à l'enfant l'entière responsabilité de son échec. Mais on s'est rendu compte que ce type d'explication était nettement insuffisant. On constatait que certains groupes d'enfants, venant de milieux défavorisés, étaient beaucoup plus touchés par l'échec scolaire. On a alors commencé à chercher les causes dans le milieu familial de l'enfant: les valeurs véhiculées par la famille, les conditions économiques, le niveau culturel. L'enfant et sa famille devenaient responsables de l'échec scolaire. Finalement, on s'est interrogé sur les contraintes que l'école pouvait faire subir aux enfants. Diverses recherches ont alors mis en lumière les effets discriminatoires de plusieurs pratiques éducatives. Plusieurs enfants étaient écartés de l'école par l'institution scolaire elle-même.

Bref, la présente étude s'attarde à quelques considérations théoriques sur le concept de l'égalité des chances en éducation et analyse, à partir de plusieurs recherches, les principaux facteurs d'inégalités en matière d'éducation.

PREMIÈRE PARTIE

Le concept d'égalité des chances n'est pas neutre; il s'appuie sur des idéologies parfois fort différentes qui suscitent des débats souvent passionnés. Après avoir précisé ce qu'il fallait entendre par *égalité des chances*, dans l'introduction de cette étude, nous nous attacherons maintenant à mieux situer le concept dans un contexte sociétal. L'étude de l'égalité des chances est révélatrice quant à la conception que l'on se fait de l'homme, du rôle du corps social et de l'interaction de l'homme avec son milieu.

Le concept d'égalité des chances appliqué au domaine de l'éducation traduit à la fois une préoccupation de justice sociale, la nécessité de préparer les individus à assumer des fonctions sociales, la nécessité d'assurer le développement intégral de la personne et le souci de développer au maximum le corps social tout entier. C'est beaucoup exiger de la fonction éducative dans une société. C'est ainsi que l'éducation est considérée comme un facteur de développement et comme un moyen de réduire les inégalités entre les individus et les groupes sociaux.

Dans la première partie de cette étude, nous verrons donc quelle place occupe l'éducation dans le système social, comment s'est développé le concept d'égalité des chances en éducation, comment le développement de l'éducation a occupé une place importante dans l'évolution sociale des dernières décennies et comment l'éducation assure ou n'assure pas la mobilité sociale. L'étude de l'égalité des chances nous conduira à considérer les multiples aspects de l'évolution sociale, à savoir: les dimensions économique, culturelle, institutionnelle, sociale et politique.

Le chapitre I retracera l'évolution de l'égalité des chances en éducation dans les sociétés occidentales et posera le dilemme entre égalité et méritocratie. Le chapitre II retracera l'évolution du système scolaire québécois, particulièrement sous trois aspects: les structures scolaires, les idéologies éducatives et le taux de scolarisation. Le chapitre III considérera l'éducation dans ses relations avec d'autres éléments de la situation sociale et cela, sous l'angle de la problématique des inégalités sociales. On y traitera plus spécifiquement de la mobilité sociale et du phénomène de la pauvreté.

Chapitre I

LE CONCEPT D'ÉGALITÉ DES CHANCES EN ÉDUCATION

Le concept moderne d'égalité présente des incidences politiques et sociales particulièrement importantes. On songe à la philosophie de Rousseau qui proclame la liberté et l'égalité. Il soutient que tous les hommes naissent égaux et qu'ils ont les mêmes droits. Les différences innées ne sauraient compromettre l'égalité de tous les hommes. Les principes de Rousseau, et ceux d'autres philosophes des XVII[e] et XVIII[e] siècles (Locke, Montesquieu, etc.), ont inspiré la Déclaration des Droits de l'Homme et les Révolutions française et américaine. Les principes d'égalité et de liberté constituent des droits inaliénables et ces principes doivent s'appliquer à tous les domaines de la vie sociale. Le droit à l'éducation, entre autres, est désormais acquis dans les Constitutions.

Depuis quelques décennies, le concept *d'égalité des chances* est au centre des grands débats politiques en matière d'éducation. Au moment où la scolarisation est devenue un phénomène généralisé, surtout dans les sociétés industrialisées, on ne peut plus ignorer les disparités tant économiques que sociales et culturelles à l'égard de l'éducation, qui existent entre les divers groupes composant la société. On considère l'éducation comme un facteur d'égalité sociale.

L'égalité des chances en éducation peut recouvrir trois aspects fort différents les uns des autres. On peut parler d'égalité **devant** l'éducation, ou égalité d'accès, entendant par là que tous les individus, indépendamment du sexe, de la race, de la religion et de la classe sociale, doivent avoir les mêmes chances d'accéder à l'enseignement.

On peut parler aussi d'égalité **dans** l'éducation, ou égalité de traitement. L'école doit alors offrir les programmes et les moyens pédagogiques qui répondent aux attentes, aux besoins et à la culture des divers groupes d'individus. Les structures scolaires doivent être suffisamment perméables pour permettre le cheminement individuel souhaité, quel que soit l'héritage biologique, intellectuel, social ou culturel.

Finalement, il y a l'égalité **par** l'éducation, ou égalité des résultats. Cet aspect réfère à la réalisation de l'égalité des chances dans la vie, le moyen privilégié pour y arriver étant l'éducation. Le système scolaire doit, dans cette optique, combler les handicaps physiques, intellectuels, socioculturels, que pourraient avoir les individus au début de leur scolarisation.

Nous verrons au cours de ce chapitre que ces trois aspects de l'égalité des chances en éducation correspondent sensiblement aux étapes de l'évolution de ce concept à travers l'histoire des cent dernières années. Nous verrons également comment se pose le dilemme entre égalité et méritocratie.

1. Évolution du concept

Historiquement, l'égalité des chances en matière d'éducation s'est inspirée de divers courants philosophiques. On peut distinguer trois conceptions différentes: la conception conservatrice, la conception libérale et une nouvelle conception basée sur l'égalité des résultats (Husen, 1975).

1.1 La conception conservatrice de l'égalité des chances en éducation

Dans la plupart des pays industrialisés, cette conception a prévalu au XIX[e] siècle et jusqu'à la Première Guerre Mondiale. Selon les tenants de cette philosophie, les dons et aptitudes de chaque individu sont innés. À chacun d'en tirer le meilleur profit possible.

Cette conception présida à la mise en place du système scolaire d'alors à double filière: d'une part, une école élémentaire ouverte à tous, d'autre part, une école élémentaire privée ouvrant directement sur les études secondaires basées sur le latin et les humanités. Il va sans dire que cette dernière filière était le seul canal d'accès à l'université. Elle était uniquement réservée à une petite élite.

Même si l'objectif était d'offrir à chaque individu la possibilité de développer toutes ses aptitudes, il est assez étonnant de constater que les *dons* et les *grandes aptitudes* se retrouvaient chez les individus des classes dominantes !

L'industrialisation rapide à la fin du XIX[e] siècle a provoqué des transformations économiques et sociales profondes qui se sont répercutées sur l'école. La société industrielle naissante avait besoin d'un personnel administratif et technique compétent. On assista alors à la naissance d'établissements d'études secondaires parallèles: le programme d'enseignement était moins basé sur les humanités classiques et répondait explicitement aux besoins de main-d'oeuvre de niveau intermédiaire.

La conception conservatrice et élitiste de l'école qui prévalait au XIX[e] siècle est loin d'être disparue. Plus près de nous, une critique virulente est apparue en Angleterre à la fin des années 60 à propos de l'égalitarisme en éducation. Le système scolaire, disait-on, qui applique le même traitement à tous favorise une plus grande inégalité que l'école élitiste. Dans un tel système, chaque individu (il faut entendre par là les plus doués intellectuellement) ne peut développer ses aptitudes particulières de façon maximale. Le risque est grand alors de priver la société de ses éléments les plus dynamiques. Sous prétexte d'égalitarisme, on élimine la compétition et on "*porte atteinte à la qualité d'ensemble de la société*" (Cox et Dyson, 1969).

Selon la conception conservatrice de l'égalité des chances en éducation, on estime que l'école assure à tous les mêmes droits à partir du moment où ses portes sont ouvertes à tous. Ceux qui n'y viennent pas, ou bien sont inaptes à poursuivre des études poussées, ou bien ne veulent pas se scolariser. Si tous les individus n'atteignent pas le même niveau de scolarité, l'institution scolaire ne peut être tenue responsable puisque tous les individus n'ont pas les capacités requises. Certains sont plus doués et il est normal que l'école leur offre la possibilité de développer au maximum leurs aptitudes; les autres sont peu doués et il est normal qu'ils ne puissent poursuivre une carrière scolaire.

1.2 La conception libérale de l'égalité des chances en éducation

Dans la tradition de la philosophie *libérale*, on reconnaît également que chaque individu possède des capacités intellectuelles, des aptitudes. L'école doit faire en sorte que les difficultés d'ordre économique, géographique ou autre, n'empêchent pas l'individu de développer toutes ses aptitudes.

Dans cette optique, le système scolaire devient un instrument de mobilité sociale.[1] Cette conception a prévalu jusqu'au début de la présente décennie. Cette conception était un pas en avant dans la tentative de démocratiser l'enseignement. Le critère de sélection de l'école n'était plus, du moins dans les politiques officielles d'enseignement, la classe sociale, la situation économique, mais les aptitudes scolaires de chacun mesurées au moyen de tests et d'examens.

1. Nous reviendrons sur ce point au chapitre traitant d'éducation et d'inégalités sociales.

Des études entreprises par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (O.C.D.E.), il ressort que la mise en application d'une telle conception de l'égalité des chances n'a pas produit les effets escomptés (O.C.D.E., 1970). En effet, les étudiants qui profitent des nouveaux moyens mis à leur disposition par l'école sont déjà des privilégiés de la société; ils ont déjà un certain bagage intellectuel et culturel qui ne fait qu'augmenter. En définitive, la démocratisation du système scolaire n'aurait que peu d'influence sur les classes sociales les moins privilégiées, tant au niveau de l'accès à l'éducation qu'au niveau des résultats atteints.

Les résultats des efforts entrepris dans la perspective d'une conception libérale de l'égalité des chances accréditent la thèse de Bourdieu sur la fonction de reproduction du système scolaire.

"Si [le système scolaire] perpétue et consacre un privilège culturel fondé sur le monopole des conditions d'acquisition du rapport à la culture que les classes privilégiées tendent à reconnaître et à imposer comme légitime dans la mesure même où elles en ont le monopole, c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation; c'est aussi que le mode d'inculcation qu'il instaure reste, en dépit de sa spécificité relative, en continuité avec le mode d'inculcation de la culture légitime dont les conditions sociales ne sont données qu'aux familles qui ont pour culture la culture des classes dominantes". (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 163).

La conception libérale contient une faille importante en ce sens qu'elle ne tient pas compte de la corrélation entre les critères spécifiques des capacités intellectuelles que sont les résultats scolaires et le milieu social d'origine. En effet, la possibilité de promotion basée sur le seul mérite académique n'exclut nullement l'influence des indices socio-économiques et des aspects psychologiques du milieu. Ainsi, une étude britannique fournit la preuve empirique que la philosophie libérale, pour s'actualiser, ne peut ignorer de telles influences.

"On présume parfois que les personnes les mieux instruites montent dans l'échelle sociale parce qu'elles sont les plus capables et que les écoles et les universités repèrent les éléments les plus doués de talent et leur donnent la possibilité de s'élever. (...) Le témoignage de cette étude montre qu'il s'en faut de beaucoup. Alors qu'en théorie la voie est ouverte à tous ceux qui possèdent les qualités requises, l'influence de la famille et l'encouragement qu'elle peut apporter sont encore des facteurs très importants pour la carrière professionnelle des individus". (Douglas et al, cités par Husen, 1975, p. 43).

Il ne suffirait donc pas que l'école offre le même traitement à tous pour parvenir à l'égalité des chances en éducation. L'école ne peut ignorer les facteurs autres qu'intellectuels dans l'établissement d'une politique de démocratisation.

1.3 Une nouvelle conception: l'égalité des résultats

L'égalité d'accès à l'enseignement et l'égalité de traitement à l'école ne semblent pas contribuer à diminuer les inégalités en matière d'éducation et encore moins à réduire les inégalités sociales. Il faudrait que le système scolaire, en matière d'égalité des chances, ait comme objectif l'égalisation des résultats, l'égalité des chances de succès. L'égalité est alors conçue non pas comme l'égalité des résultats entre les individus mais comme l'égalité dans la moyenne atteinte par les divers

groupes sociaux. Autrement dit, l'ensemble des enfants originant des milieux défavorisés devraient réussir aussi bien que l'ensemble des enfants des classes très favorisées. Cette conception ne signifie pas toutefois que, à l'intérieur de ces groupes, les résultats soient identiques. L'école devrait fournir à tous les individus la possibilité de développer toutes leurs aptitudes, aussi diversifiées soient-elles, sans privilégier certains types d'aptitudes au détriment des autres.

Plusieurs tenants de cette conception attribuent l'échec du système scolaire actuel à son caractère même, basé sur la sélection et la compétition. Dans un tel contexte, les inégalités sociales ont tendance à demeurer, voire à s'aggraver.

L'école secondaire ouverte à tous et offrant un tronc commun durant la scolarité obligatoire — l'école polyvalente — ne fait que retarder la sélection aux niveaux pré-universitaire et universitaire. Le système à double filière,[1] pour sa part, opère cette sélection beaucoup plus tôt, dès la fin de l'école primaire. Les inégalités se manifestent donc plus tôt.

Pour parvenir à l'égalité des chances, il ne suffit pas non plus de supprimer certains obstacles matériels et de donner la chance à tous, selon leurs *aptitudes à poursuivre des études*. On songe alors à l'égalité des chances dans le sens d'un traitement inégal, c'est-à-dire en favorisant les moins favorisés. C'est l'optique sur laquelle se fonde le mouvement de la *pédagogie compensatoire*.

Selon la conception libérale, l'inégalité des résultats, à partir du moment où l'égalité d'accès et l'égalité de traitement sont choses acquises, est imputable en premier lieu à l'étudiant lui-même: il n'a pas su profiter des possibilités offertes.

Selon cette nouvelle conception plus radicale, souvent inspirée de la philosophie marxiste, la réussite ou l'échec scolaire doit être attribué essentiellement, non plus à l'individu et à son milieu, mais au système scolaire. Il faut remettre en question les principes pédagogiques fondamentaux; il faut personnaliser le système pédagogique tout entier (Block, 1971). Il faut partir du principe que tous les élèves peuvent réussir à l'école et que les performances les meilleures peuvent être réalisées par la majorité des enfants, à la condition cependant qu'on laisse l'enfant apprendre à son propre rythme. Une telle politique exige une structure scolaire très flexible, une organisation pédagogique centrée sur l'enfant tel qu'il est et non tel qu'on voudrait qu'il soit. Il va de soi que cette politique est loin de la réalité *uniformisante* des systèmes scolaires actuels, tant européens que nord-américains.

D'autres critiques vont encore plus loin et remettent en cause l'existence même de l'école. Ainsi, Illich (1971) rejette le système scolaire obligatoire et propose un système de remplacement orienté vers la *"formation permanente de l'individu par lui-même"*. Pour Illich, le système scolaire, malgré toutes les réformes, s'inscrit dans un système social global qui impose une *hiérarchie de consommation*, souvent sans rapport, ni avec les exigences du marché du travail, ni avec les besoins et attentes de la personne. Comment espérer alors arriver à une égalisation des chances dans la vie au moyen de l'école obligatoire ?

En définitive, le concept de l'égalité des chances en éducation a évolué considérablement depuis un siècle; d'une conception individuelle, on est passé à une conception sociale. La responsabilité individuelle est devenue une responsabilité collective. Toutefois, il ne faut pas croire que les conceptions conservatrice et libérale de l'égalité des chances soient com-

1. Par exemple, au Québec, à la fin de l'école primaire, l'élève devait choisir entre le cours classique et le cours secondaire public.

plètement disparues. Beaucoup estiment encore que l'école doit s'occuper des plus doués et former l'élite de demain. Malgré cela, la recherche d'une école plus démocratique rallie de plus en plus d'adeptes.

2. Le dilemme entre égalité et méritocratie

Le débat que suscite l'égalité des chances en éducation, qu'il soit fondé sur une conception plus ou moins conservatrice, ou plus ou moins libérale, ne manque pas de poser le dilemme entre égalité et méritocratie. Puisque les hommes naissent inégaux, est-il possible, et même souhaitable, d'assurer l'égalité ? Et quel le rôle du corps social ? N'est-il pas inévitable dans toute société organisée qu'il existe une hiérarchie au sommet de laquelle se retrouvent *les plus méritants* ? Voilà des questions qui reviennent sans cesse lorsqu'on réclame une société plus égalitaire.

L'égalité des chances peut être considérée par plusieurs comme une *philosophie de rédemption*. Le fait que les individus naissent inégaux, c'est-à-dire présentant des caractéristiques physiques et intellectuelles variables, peut être attribué aux caprices du hasard, à une loterie naturelle. Par conséquent, la société doit *racheter* l'individu en distribuant à chacun les éléments nécessaires à son bon fonctionnement en société, en répartissant équitablement les charges et privilèges impartis à chacun.

D'autres, tels Coleman et Bell, s'opposent à une telle conception de la vie qui n'incite guère à l'autonomie personnelle et au sens des responsabilités individuelles et sociales. Ainsi, Coleman (1973) reconnaît que chacun reçoit un capital génétique et environnemental très variable. La société doit alors compenser, dans une proportion plus ou moins importante, les inégalités des ressources individuelles. Mais il serait irréaliste et même impossible, croit-il, d'envisager une redistribution des ressources collectives qui assurerait une égalisation parfaite de tous les enfants.

Par ailleurs, Bell (1973) ajoute à l'analyse du problème la dimension du contexte sociétal. L'égalité des chances en éducation doit être considérée dans le cadre de la société actuelle qui met de plus en plus l'accent sur la rationalité, la compétence technique et la spécialisation très poussée. Il se dégage de la société postindustrielle naissante décrite par Bell, l'image de l'avènement d'une méritocratie croissante. L'accumulation des connaissances et la complexité des diverses fonctions qui caractérisent cette société entraînent une nouvelle conception du pouvoir. Jusqu'ici, les fondements du pouvoir reposaient sur la propriété, l'argent et la fonction politique. Dorénavant, ces déterminants du pouvoir devront céder la place à la technologie et à la bureaucratie.

La nouvelle classe dirigeante serait constituée par les élites scientifiques qui remplaceraient les hommes d'affaires, la *bourgeoisie du négoce*. Dans une société hautement industrialisée nécessitant une main-d'oeuvre très qualifiée, il en résulterait un prestige accru pour les scientifiques et les technocrates. Par conséquent, la société projetée par Bell n'est pas plus équitable. Elle ne fait que déplacer les pôles d'influence. Le dilemme se manifeste inévitablement.

Il apparaît nécessaire d'élaborer une philosophie sociale différente suivant l'importance accordée à l'égalité ou à la méritocratie. Le dilemme entre égalité et méritocratie est lié, d'une part, au degré de prédominance accordé à la croissance économique comme valeur sociétale et, d'autre part, à la conception qu'on se fait de la *qualité de la vie* et du progrès social.

"Aussi longtemps que la mise en valeur des capacités intellectuelles sera principalement comprise comme un investissement dans la croissance économique de la société, ceux qui ont démontré du mérite à cet égard seront appelés à recevoir un traitement spécial; ils seront mieux payés et occuperont les positions de pouvoir et d'influence". (Husen, 1974, pp. 173-174).

C'est un choix qui s'impose. Toutefois, même si les priorités d'une société se déplacent de la croissance économique vers la *qualité de la vie*, il ne faut pas conclure qu'une telle société pourra faire abstraction des mécanis-

mes extrêmement complexes qui la régissent et qui exigent une grande compétence. Il semble que les tendances méritocratiques ne puissent être totalement annihilées dans une société hautement industrialisée, qu'il s'agisse d'une économie capitaliste ou d'une économie socialiste.

Le dilemme égalité - méritocratie s'inscrit habituellement dans un discours dialectique. Il y aurait là deux pôles fondamentalement irréductibles. Le débat s'appuie sur le postulat suivant: puisqu'il y aura toujours un groupe dominant dans toute société, étant donné l'existence de tâches et de fonctions nécessitant un savoir et partant, donnant un pouvoir, la question est de savoir sur quels fondements reposera le pouvoir. Quels seront les critères qui serviront à légitimer le rapport dominant - dominé ? L'histoire de l'humanité n'est, en somme, que le déplacement des pôles d'influence du pouvoir, que la modification de la composition de l'élite sociale: l'aristocratie, la bourgeoisie commerçante ou la technocratie.

On croit inéluctable le fait que toute société connaisse l'émergence d'une élite. Qu'il s'agisse d'une élite de classe fondée sur l'argent, la propriété foncière, le pouvoir, ou d'une élite éducative fondée sur la possession de connaissances, la formation ultra-spécialisée, il y a toujours conflit entre l'égalité des chances dans la vie et l'élitisme, dans la mesure où l'occasion n'est pas donnée à tous de faire partie de cette élite. Que la hiérarchisation soit fonction de l'avoir ou du savoir n'apporte guère de changement au niveau des rapports de force qui existent dans une société.

Dans une société hiérarchisée, égalité et méritocratie semblent antinomiques. En effet, dit-on, comment concilier l'égalité des droits pour tous les citoyens et la nécessité de compétence pour remplir certains rôles sociaux ? Certains individus, de par leurs aptitudes et de par leurs qualifications, sont les seuls capables d'accomplir des tâches très spécialisées et fort complexes. Il est vrai qu'on ne peut nier la variété des rôles nécessaires au bon fonctionnement de la société. Cependant, on peut s'interroger sur la nécessité de hiérarchiser ces rôles car, dans nos sociétés, la hiérarchisation des rôles pose des conditions et des contraintes à l'égalité des chances.

Par ailleurs, il ne faut pas conclure que l'égalisation des chances est l'antonyme de l'excellence et de la compétence. On confond trop souvent excellence et élitisme. Les tenants d'une conception élitiste de l'école voient en l'égalité des chances un *rouleau compresseur* qui conduit irrémédiablement tout le monde à la médiocrité. Cette perception est fondamentalement fausse si on adhère aux grands principes d'une philosophie éducative centrée sur l'épanouissement de l'être social.

En effet, tous les systèmes scolaires se fondent sur une profession de foi en l'homme. L'école n'a-t-elle pas pour objectif de fournir à l'individu tous les moyens nécessaires à son développement intégral et à une interaction efficace avec son environnement. L'éducation est d'ailleurs reconnue comme un des droits fondamentaux de l'homme. Les moyens auxquels doit avoir accès l'individu sont d'abord les connaissances qui lui permettront de participer à la vie sociale, culturelle, politique et économique. Ce sont aussi les méthodes de travail, telles: l'analyse, le classement de l'information, nécessaires à tout citoyen autonome et responsable. Ce sont également des attitudes d'esprit permettant d'analyser et de juger toute information et toute action sociale.

En définitive, l'éducation consiste à faire en sorte que chaque individu puisse *"réaliser d'une certaine façon, parmi beaucoup d'autres possibles, certaines des innombrables potentialités dont il est le porteur, en rendant plus riches et plus structurées ses interactions avec son milieu, dans les limites qu'impose inévitablement toute vie sociale"*. (Reuchlin, 1973, p. 105).

Si le système scolaire poursuit réellement un tel objectif et si l'on reconnaît la diversité des individus qui font partie d'une société, nous ne voyons pas comment, en s'efforçant de permettre à chacun l'atteinte d'un tel objectif, on peut être entraîné vers la médiocrité. Au contraire, l'individu est invité à se dépasser. La conception élitiste de l'école ne cacherait-elle pas la crainte de perdre certains privilèges ou encore la croyance que

certains hommes sont, de par leur essence même, des êtres supérieurs à leurs congénères ?

Pour évacuer le dilemme entre égalité et méritocratie, faut-il établir un ordre social nouveau ? Comment alors valoriser également les différents rôles sociaux ? Suffit-il d'accorder des avantages sociaux plus importants pour les tâches les moins valorisées ou d'améliorer les conditions de travail, ou de réorganiser les tâches ? La méritocratie est-elle directement reliée à la réussite sociale ? Il semble que d'autres facteurs interviennent dans la réussite, tels: l'origine sociale, le sexe, la connaissance de certaines exigences et la capacité de s'y conformer. Et si la méritocratie n'était qu'un faux prétexte pour voiler des facteurs beaucoup plus déterminants dans la réussite sociale ! Par exemple, on a démontré que, à scolarité égale, les revenus diffèrent selon le statut socio-économique d'origine. On ne peut plus invoquer dès lors le slogan du début de notre réforme scolaire: *"qui s'instruit, s'enrichit"*. Le mérite est peut-être un argument facile auquel on a recours pour éviter de discuter des véritables processus générateurs de la réussite sociale.

Poser le problème de l'égalité des chances en regard de la méritocratie démontre la nécessité de s'interroger sur la stratification sociale. Il devient impérieux d'assurer l'évolution des fonctions sociales, de promouvoir la transformation du statut social, de faciliter un meilleur équilibre dans les rapports sociaux, d'assurer l'insertion de tous les individus dans le macrocosme social. L'égalité des chances fait appel à une société gérée à tous les niveaux par le plus grand nombre possible de citoyens éclairés et responsables, sans aller pour autant à l'encontre de la variété des compétences et des aspirations.

●

En définitive, le principe de l'égalité des chances implique *"une révolution culturelle et un bouleversement des valeurs"*. (Fragnière, 1975). On a assisté depuis le début de ce siècle à plusieurs réformes éducatives qui ont eu pour conséquence principale de retarder les choix définitifs. D'abord, avec le système scolaire dualiste, les jeux étaient faits dès l'entrée à l'école primaire. Ensuite, en développant les études secondaires, la fixation définitive de la carrière scolaire était reportée à l'âge de 11 ou 12 ans. Les études secondaires offraient deux filières: la filière classique qui préparait à l'université, les filières nouvelles qui assuraient la préparation immédiate à des carrières spécialisées; le choix de la filière était fortement influencé par l'origine sociale. Finalement, on recule encore le moment du choix irréversible jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans, en ouvrant les filières les unes par rapport aux autres et en créant des troncs communs.

Au point de départ, les réformes scolaires visaient l'égalité d'accès: on assurait une même ligne de départ et que le meilleur gagne. Ensuite, ce fut l'égalité devant les choix. L'école offrait le choix du programme d'études en fonction des aptitudes et des aspirations de chacun. Pour ce faire, il fallait diversifier et assouplir les structures scolaires. Aujourd'hui, on exige l'égalité des résultats. L'école doit compenser les déséquilibres engendrés par certaines conditions économiques et sociales. L'égalité *devant* l'éducation ne suffit plus, il faut chercher une égalité plus grande à *créer par* l'éducation. Le système scolaire doit s'engager à assurer *une éducation minimum garantie*, c'est-à-dire qu'il doit assurer à tous l'acquisition de certaines connaissances et de certaines habiletés de base. C'est une responsabilité collective que doit assumer le système scolaire.

L'évolution du concept d'égalité des chances en éducation et la réforme des structures scolaires s'inscrivent incontestablement dans une démarche de progrès social. Cependant, la fonction de sélection sociale qu'assume l'école semble se maintenir. L'origine sociale n'est peut-être plus le critère officiel de sélection; c'est le critère méritocratique qui s'y est substitué: il apparaissait et apparaît encore le critère le plus commode pour réglementer la compétition.

Chapitre II

LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ET LA DÉMOCRATISATION

Au Québec, les idéologies éducatives ont passablement évolué au cours des années et particulièrement pendant les deux dernières décennies. D'élitiste qu'elle était, l'école québécoise des années 60 a voulu devenir démocratique. Cette conception éducative s'est traduite dans une série de réformes administratives et pédagogiques sans précédent.

La Réforme scolaire au Québec a assurément favorisé l'instauration d'une école plus démocratique. La création d'un niveau d'enseignement secondaire intégré et polyvalent et la gratuité scolaire ont été des facteurs de démocratisation. Une certaine égalité d'accès à l'éducation est donc assurée aux jeunes Québécois. Cependant, les inégalités en éducation ne sont pas pour autant disparues. Il semble que le système scolaire québécois, quinze ans après le début de la Réforme scolaire, soit toujours confronté à de graves injustices. Depuis quelques années, une attention spéciale est accordée à l'éducation en milieux défavorisés. Quelques études ont tenté d'isoler les facteurs explicatifs de la situation scolaire de certains groupes sociaux.[1]

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de dégager les principales tendances de l'évolution de l'éducation au Québec, en regard de trois aspects principaux: les structures scolaires, les idéologies éducatives et le taux de scolarisation. Pour les besoins de notre propos, on peut diviser l'histoire éducative du Québec en deux grandes périodes: 1- avant la réforme scolaire; 2- la réforme scolaire et ses conséquences. Avant les années 60, le système scolaire québécois se fondait sur la philosophie humaniste et était fortement teinté d'élitisme. À l'aube de la *révolution tranquille*, les grands courants de pensée qui circulaient dans les pays occidentaux ont véritablement émergé au Québec: valeurs démocratiques, changements technologiques, conception sociale et technocratique de l'éducation.

Ces deux périodes qui présentent des configurations relativement différentes s'inscrivent cependant dans une perspective évolutive. Il ne faut pas croire que les changements majeurs observés, à partir de 1960, soient la résultante d'une rupture brutale avec le passé. Il s'agit plutôt d'un phénomène catalyseur au cours duquel se sont cristallisées les diverses tendances qui avaient commencé à poindre durant la décennie précédente.

1. Avant la Réforme scolaire

1.1 Les structures scolaires

Pendant la première moitié du XX[e] siècle, le système scolaire québécois comprenait deux filières d'enseignement différentes: le secteur public et le secteur privé. Comme nous le verrons, l'étanchéité de ces filières était beaucoup moins marquée au niveau de l'enseignement primaire qu'au niveau de l'enseignement secondaire.

L'enseignement primaire était dispensé dans des écoles publiques et s'échelonnait sur sept années. Il y avait aussi certaines écoles privées, collèges et couvents, qui dispensaient le même cours que les écoles publiques. Une partie fort importante des jeunes Québécois de cette époque ne dépassaient pas le stade de l'école primaire.

1 Ces études seront analysées dans la deuxième partie de ce document.

Durant les années 20, une réforme importante fut introduite dans l'enseignement primaire. Le cours primaire supérieur, d'une durée de trois ans, permettait aux jeunes Canadiens-français moins fortunés d'accéder à certains programmes universitaires comme le faisaient les High Schools anglais qui préparaient directement aux études universitaires.

"*Ce cours démocratisa l'instruction (...) Même s'il fut l'objet de critiques virulentes et qualifié de "voie sans issue", le cours primaire supérieur s'appliqua à devenir réellement un enseignement du second degré. Il rendit d'éminents services aux jeunes des classes moyennes à qui il permit d'accéder aux carrières du commerce, du génie et des services*" (Audet, 1971, vol. 2, p. 271).

Au niveau de l'enseignement secondaire, les filières étaient beaucoup plus étanches et nettement discriminatoires. La population scolaire d'alors se divisait en deux groupes carrément inégaux: d'un côté, les étudiants socio-économiquement favorisés se dirigeaient vers l'enseignement secondaire classique conduisant à l'université; cet enseignement était dispensé par un réseau de collèges privés. De l'autre côté, les étudiants issus des classes moyennes et ouvrières se limitaient aux études primaires qui pouvaient être complétées par deux années d'enseignement dit *complémentaire*; en aucun cas, ces études ne conduisaient à une profession libérale et ne permettaient l'acquisition d'une culture générale hautement valorisée.

À la fin des années 40 et durant les années 50, on vit se développer un secteur d'enseignement secondaire public. Après l'école primaire, un cours secondaire de cinq années devait permettre à un certain nombre d'étudiants d'accéder à l'université, du moins à certaines facultés et écoles, sans passer par le collège classique. L'école secondaire comportait alors les secteurs d'enseignement suivants: général, commercial, scientifique, classique, agricole, technique, arts familiaux. Les secteurs agricole et technique étaient réservés aux garçons et les arts familiaux aux filles.

Au niveau collégial, il n'y avait pas de réseau public d'enseignement pré-universitaire. L'enseignement de ce niveau était dispensé dans une dizaine d'instituts de technologie et dans quelque cent dix écoles normales. Au niveau universitaire, il y avait six universités au Québec en 1960, dont trois universités anglophones. Toutefois, environ le tiers des étudiants à temps plein y poursuivaient des études de niveau collégial.

Le système scolaire au Québec a connu des modifications plus ou moins importantes jusqu'en 1960. Certains changements ont été importants, d'autres ont été mineurs.[1] Au cours de cette période, les deux filières d'enseignement *classique* et *général et professionnel* ont tenté de se rapprocher, d'établir des points de concordance, d'aménager certains passages. Toutefois, il faudra attendre le Rapport Parent pour assister à un décloisonnement réel des divers secteurs de l'enseignement secondaire.

L'évolution des structures scolaires ne s'est pas faite sans l'évolution des idéologies éducatives ni sans de profondes modifications sociales. Au cours de la période où nous avons observé des changements structurels relativement importants dans le système scolaire, la société québécoise elle-même s'est profondément modifiée.

1. **Pour une synthèse de l'évolution des programmes de l'école publique de 1875 à 1959, voir L.P. Audet (1971), op. cit. tableau XXXIX, pp. 273-274.**

La société rurale du début du XX[e] siècle s'était donné un système d'éducation correspondant à sa conception idéale de l'homme, du monde. L'enseignement classique, la pierre angulaire du système d'éducation québécois d'alors, privilégiait les valeurs chrétiennes et humanistes:

"... il s'agit de réaliser l'unification de la personnalité humaine (...). On retrouve cette idée d'unité dans la définition même du système d'éducation: la culture générale par les humanités gréco-latines comme seule discipline fondamentale pour réaliser la synthèse de l'éducation et de l'instruction" (Gagnon, 1970, pp. 61-62).

Cette éducation accorde la priorité à l'enseignement des langues et littératures et devient *culture désintéressée*. La culture classique s'oppose à l'enseignement utilitaire que l'on identifie à la culture scientifique et technique même si l'on consent finalement à introduire les sciences et les mathématiques dans les programmes. C'est un mal nécessaire; les disciplines scientifiques sont considérées comme un aspect secondaire de la culture générale.

L'opposition irréductible entre Lettres et Sciences qui prévalait à l'époque s'inscrivait dans l'héritage culturel de tout un peuple. La première contestation de cette vision de la culture vient d'une série d'articles de M. Adrien Pouliot sur l'enseignement des sciences.

"Les sciences jouent un rôle de plus en plus important dans le développement de l'esprit humain: elles sont devenues un élément indispensable de la culture générale et nos études littéraires ou philosophiques, nos traditions religieuses et nationales aussi bien que nos conditions ethniques, loin d'excuser le mépris qu'on leur porte généralement chez nous, exigent, au contraire, que nous suivions sans tarder le reste de l'humanité civilisée dans la voie du progrès" (Pouliot, cité par Gagnon, op. cit. p. 75).

Durant les années 50, on remet de plus en plus en question la conception trop exclusivement humaniste de la formation. C'est la définition de l'humanisme qui change. On ne se réfère plus aux seules facultés intellectuelles, cognitives, mais on vise le développement intégral de l'homme. Même si un changement est amorcé à cette époque au sujet de la fonction du système d'éducation, il faudra attendre le Rapport Parent pour donner à l'école un rôle *utilitaire*, complément indispensable de la culture *humaniste*.

Cette orientation spécifique du système scolaire est tributaire de la situation historique de la collectivité canadienne-française. Les structures scolaires françaises et anglaises étaient très différentes et elles s'inspiraient d'une vision du monde fort différente. En milieu anglophone, le système d'éducation orientait les jeunes vers des carrières dans l'industrie, le commerce et les affaires. En milieu francophone, les carrières les plus prestigieuses étaient le sacerdoce, la médecine et le droit.[1] L'infériorité des francophones a souvent été attribuée à l'indifférence exprimée à l'endroit des sciences et de la société industrielle qui reposait sur les progrès scientifiques et technologiques.

1. **À titre d'exemple, les finissants des collèges classiques de 1924 à 1929 s'orientaient vers les carrières libérales plutôt que vers les carrières scientifiques. Sur 2 752 finissants, la répartition était la suivante:**
   - **médecine: 14,5%**
   - **droit: 10,2%**
   - **carrières scientifiques: 7,2%**

   Source: AUDET, L.P. (1971), vol. 2, p. 329.

1.3 Le taux de scolarisation

La structure .aire qui prévalait jusqu'aux années 60, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, ne facilitait pas, loin de là, une scolarisation poussée de tous les jeunes Québécois. Seule une élite pouvait parvenir jusqu'à l'université. Ainsi, une compilation des statistiques du Département de l'instruction publique (D.I.P.) permettait de constater, au milieu des années 40, que:

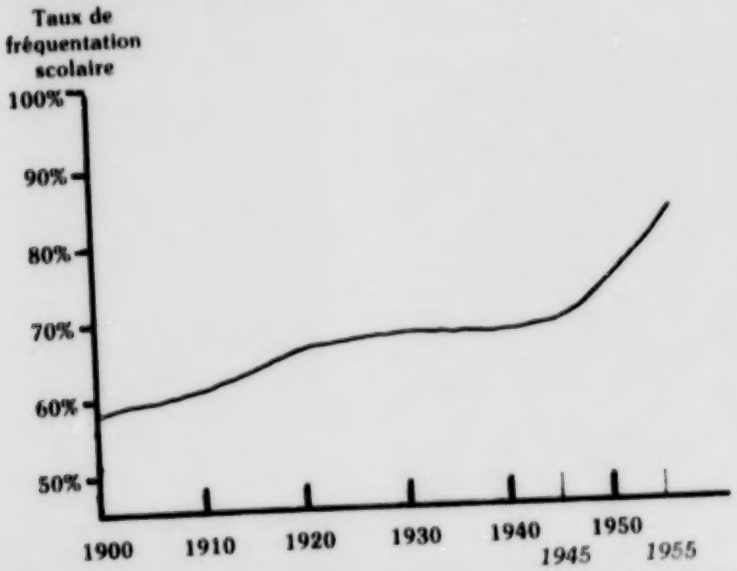
"... sur 100 élèves qui commençaient leurs études primaires, 46 seulement se rendaient jusqu'en 7e année, 25 atteignaient la 8e année, 17 entreprenaient leur 9e et 2 seulement accédaient à la 12e année" (Audet, 1971, vol. 2, p. 277).

Donc, près de la moitié des jeunes Québécois ne dépassait pas le niveau d'enseignement primaire et 2% seulement terminaient leurs études secondaires.

Par ailleurs, on peut observer l'évolution de la scolarisation au Québec, pour le groupe d'âge 5-19 ans. En 1900-1901, 57,8% des jeunes de ce groupe fréquentaient l'école; en 1930-1931, la proportion était de 67,4%, en 1945-1946, 69,3% des jeunes de 5-19 ans étaient inscrits à l'école; en 1955-1956, cette proportion atteignait 80,1%. On constate qu'en quarante-cinq (45) ans, les progrès en matière de scolarisation se sont accomplis lentement: un gain de 11,5% en près d'un demi-siècle. Après la guerre, les courbes de fréquentation scolaire ont augmenté plus rapidement: en dix ans, on est passé de 69,3% à 80,1% (Audet, op. cit., p. 279). (Voir figure I)

Plusieurs facteurs peuvent expliquer un taux de scolarisation si faible. D'abord, la conception qu'on se faisait de l'instruction. Dans la société rurale et peu

FIGURE I:
Développement de l'instruction au Québec pour le groupe d'âge 5-19 ans *



* Les statistiques qui ont servi à construire ce graphique sont tirées de: AUDET, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*, vol. 2, p. 279.

industrialisée d'alors, l'instruction avait une valeur de prestige: elle permettait d'accéder aux professions libérales. L'on savait qu'une infime minorité parvenait à ces positions prestigieuses. Pour les autres, une scolarité minimale suffisait pour se tirer d'affaire dans la vie. Jouait aussi l'absence d'issues après le cours primaire. Ou les écoliers fortunés se dirigeaient vers le cours classique,[1] ou les plus studieux moins fortunés optaient pour le cours primaire supérieur en vue de faire carrière dans le commerce ou l'industrie, ou les autres abandonnaient allègrement l'école.

Devant un taux de scolarisation aussi faible, il n'est pas étonnant que la Commission Parent ait assigné, comme objectif principal à la Réforme scolaire, la démocratisation de l'enseignement.

2. La Réforme scolaire

Au cours des années 60, des changements majeurs se sont produits dans le système scolaire. La Commission Parent a été, en quelque sorte, le fer de lance de la Réforme scolaire. Un tel mouvement se dessinait déjà depuis quelques années. Les modifications majeures apportées à l'ensemble des structures scolaires découlaient d'une mutation idéologique profonde. Ces changements se sont répercutés dans la courbe de scolarisation des Québécois.

2.1 Les structures scolaires

Pour remplacer les diverses filières qui composaient le système scolaire, la Commission Parent propose une structure unifiée mais polyvalente. D'abord, un cours élémentaire d'une durée de six ans. Ensuite, l'enseignement secondaire, d'une durée de cinq ans, consistera en un tronc commun de cours obligatoires et en disciplines et options particulières à l'orientation de l'étudiant.

Un troisième niveau d'enseignement fait suite au cours secondaire: le niveau collégial, un cours pré-universitaire et professionnel. Ce niveau d'études, d'une durée de deux ou trois ans, doit préparer directement aux études universitaires ou encore former des techniciens hautement spécialisés. Finalement, l'enseignement supérieur se situe au-delà de la treizième (13e) année et se dispense dans les centres universitaires.

Le secteur public d'enseignement devait être complet, c'est-à-dire s'étendre du niveau préscolaire au niveau universitaire, et accessible aux diverses clientèles quels que soient le sexe, l'âge, la région et le niveau socio-économique.

Par l'instauration de ces nouvelles structures, on veut décloisonner l'école traditionnelle et la transformer en école polyvalente. En supprimant les sections de l'ancien programme, on veut établir un régime d'options graduées où l'étudiant choisit ses cours en fonction de ses intérêts, de ses besoins et des buts poursuivis. Les options graduées et la promotion par matière sont les éléments de base des structures scolaires proposées par la Commission Parent.

La proposition d'un système scolaire intégré veut être la réponse aux problèmes causés

1. **Toutefois, un certain nombre d'élèves des collèges classiques provenaient de milieux moins privilégiés. En effet, les collèges classiques accueillaient des jeunes ruraux très doués, dont les études étaient défrayées par le curé de la paroisse dans l'espoir qu'ils deviennent prêtres.**

par l'existence de filières d'enseignement parallèles et cloisonnées. On veut éviter les dédoublements coûteux, les incohérences administratives et les injustices sociales. La restructuration administrative est animée du désir de faire participer tous les groupes impliqués en éducation tant à la définition du renouveau pédagogique qu'au fonctionnement administratif.

2.2 Les idéologies éducatives

Le Rapport Parent accorde une attention particulière aux objectifs de l'enseignement. Le système d'éducation doit rechercher un équilibre harmonieux entre la formation générale et l'enseignement spécialisé.

"Nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. (...) Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité" (Rapport Parent, Tome II, paragraphe 15).

On observe une évolution de la notion d'humanisme. Désormais, c'est vers un *"humanisme élargi et diversifié"* que doit tendre le système d'éducation. La Commission Parent reconnaît que le système d'éducation doit répondre aux besoins d'une société technologique et scientifique d'une part, et doit assurer le développement intégral et harmonieux de la personne d'autre part. L'école doit préparer chaque citoyen à l'exercice d'un métier, d'une profession nécessaire au bon fonctionnement de la société et elle doit préparer l'individu à assumer intelligemment ses responsabilités sociales.

"Cette conception humaniste vise à donner au citoyen une formation qui lui permette une meilleure prise de conscience de lui-même, de son environnement et une compréhension de la position qu'il occupe dans les différents groupes auxquels il participe" (Dion, 1962).

Aux composantes idéologiques de l'enseignement secondaire classique s'ajoute la dimension de l'engagement, caractéristique de la société québécoise des années 60 durant lesquelles on tente de définir un nouveau contrat social.

Le Québec d'alors connaît une évolution structurelle qui se répercute sur le système social tout entier. Les institutions sociales, économiques et politiques subissent de profondes modifications. Qu'il s'agisse de la nationalisation de l'électricité, de la naissance d'une industrie sidérurgique, de la création de la Caisse de dépôt et placement, de l'application d'importantes politiques sociales (régime des rentes, assurance-hospitalisation...), il y a là la manifestation d'une volonté collective d'assurer le développement de la société québécoise. Dans ce contexte, l'éducation était considérée comme un outil privilégié de promotion collective.

Pour assurer une évolution harmonieuse de la société québécoise, la Réforme scolaire devait tenir compte de l'importance accordée jusque-là à l'idéologie humaniste centrée sur le développement de la personne, sur les aspirations individuelles, tout en privilégiant la dimension sociale de l'éducation. Elle devait concilier l'idéologie *humaniste* et l'idéologie *technocratique* de l'éducation, afin de répondre aux exigences de la société moderne.

"... les progrès de la science, de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté confèrent à l'éducation une importance toujours plus grande et constituent de fait le

fondement de la société moderne. Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs..." (Rapport Parent, Tome I, paragraphe 94).

L'importance accordée par la Commission Parent à l'idéologie technocratique, à la nécessité de répondre aux exigences d'une société fortement industrialisée, semble avoir porté quelque fruit. Alors qu'on déplorait, il y a quelque vingt ans, la désaffection des francophones à l'égard des carrières scientifiques, il s'opère maintenant un changement important dans l'orientation des étudiants québécois. Cette tendance est confirmée par les données de la recherche A.S.O.P.E. quant au choix des champs de concentration effectué par les étudiants francophones et anglophones de CEGEP II:

"*Les champs de concentration les plus populaires des francophones sont, par ordre décroissant: sciences pures, lettres, sciences de l'administration, droit et médecine; les étudiants anglophones préfèrent plutôt d'abord les sciences sociales; puis, suivent par ordre décroissant: sciences de l'administration, sciences pures, sciences de l'éducation et lettres. On peut donc constater que ces deux hiérarchies sont assez différentes l'une de l'autre...*" (A.S.O.P.E., 1974, pp. 53-54).

La situation a beaucoup changé entre les années 20 et les années 70. Alors que la médecine et le droit avaient la faveur populaire chez les francophones en 1920, ces carrières se retrouvent bonnes dernières dans le choix professionnel des étudiants québécois actuels. Les bouleversements sociaux, économiques et politiques, auxquels nous avons référé, ne sont certes pas étrangers aux changements observés dans l'orientation des étudiants.[1]

À l'époque du Rapport Parent, l'idéologie *technocratique* de l'éducation commençait à tenir de plus en plus de place dans la société québécoise. Cette idéologie avait des liens évidents avec une conception utilitaire de l'éducation. Dans une société moderne, l'instruction apparaît utile surtout pour améliorer sa condition de vie, avoir un emploi stable et de meilleurs revenus. La population associe scolarité et niveau de vie.

Une recherche sur les comportements économiques de la famille salariée du Québec, réalisée au début des années 60, conclut:

"*Tant et aussi longtemps que l'instruction continuera à être définie en terme strictement utilitaire dans la population salariée, le niveau de scolarité s'élèvera très lentement d'une génération à l'autre. (...). L'incapacité à supporter les dépenses indirectes, le besoin d'un gain supplémentaire, la pression du milieu et l'absencce d'une tradition intellectuelle ou humaniste généralisée sont autant de facteurs qui vont maintenir l'écart entre le comportement et la norme, en détournant les jeunes de l'école*" (Tremblay et Fortin, 1970, p. 138).

Les conclusions de Tremblay et Fortin font ressortir un facteur qui fait obstacle à l'égalité des chances scolaires: à ne considérer que l'aspect utilitaire de l'éducation et à négliger l'aspect humaniste, on minimise la valeur profonde de l'instruction et on élargit l'écart entre la scolarité souhaitée et la scolarité effective.

Les idéologies éducatives, c'est-à-dire les valeurs véhiculées par le système scolaire, ne seraient pas étrangères à l'objectif de démocratisation de l'enseignement. Si le système scolaire réussissait à harmoniser les conceptions humaniste et utili-

1. Le contingentement est aussi sans doute un facteur déterminant.

taire de l'éducation, il franchirait un pas de plus vers une école plus démocratique.

C'était là un des objectifs majeurs de la Réforme scolaire. Un système scolaire plus démocratique devrait garantir à tous l'accessibilité de tous les niveaux d'enseignement. On se rendait bien compte que le système scolaire engendrait de graves inégalités puisqu'une infime minorité pouvait espérer atteindre le niveau d'enseignement supérieur.

2.3 Le taux de scolarisation

La Réforme scolaire prônait l'instauration d'une école démocratique. Tous les jeunes Québécois devaient avoir l'opportunité de poursuivre leurs études aussi longtemps qu'ils le voulaient, évitant ainsi l'énorme gaspillage des talents.

La Réforme scolaire a effectivement favorisé l'accès aux études secondaires et postsecondaires. Même s'il est difficile de mesurer exactement l'importance du phénomène, toutes les statistiques n'étant pas disponibles, on peut quand même constater que le taux de scolarisation des Québécois s'est considérablement élevé depuis quinze ou vingt ans.

Si l'on compare le taux de scolarisation en 1961-1962 et celui de 1966-1967, on observe un gain appréciable en cinq ans. (Tableau 1) Ces données quantifient le chemin parcouru en 20 ans: on est loin du 2% des étudiants qui complétaient le cours secondaire, au milieu des années 40.[1]

TABLEAU 1

Taux de scolarisation par âge, 1961-1962 et 1966-1967

ÂGE	1961-1962	1966-1967
Moins de 5 ans	3,8	16,6
5 ans	52,2	73,1
14 ans	92,4	93,7
15 ans	74,6	86,0
16 ans	50,9	68,6
17 ans	31,0	45,1
18 ans	17,5	27,1
19 ans	10,4	16,7

Source: **AUDET, L.-P. (1971), vol. 2, page 459.**

Par ailleurs, on a pu établir une évolution du taux de scolarisation, par âge et par sexe, comparant les années 1966, moment où s'amorçait la Réforme scolaire, et 1975. (Tableau 2). Le taux de scolarisation a augmenté de manière générale entre 1966 et 1975.

1. **Les statistiques disponibles ne permettent cependant pas une comparaison rigoureuse entre le taux de scolarisation de 1940 et celui de 1961 ou 1966. Par exemple, si on peut dire qu'en 1945, 2% des étudiants terminaient une 12e année, on ne peut dire avec exactitude quelle proportion des étudiants atteignaient le même niveau en 1961 et en 1966, puisque les statistiques disponibles pour cette période sont basées sur l'âge et non sur le niveau de scolarité.**

TABLEAU 2

Taux de scolarisation par âge et par sexe, 1966 et 1975.

	1966		1975	
ÂGE	MASCULIN	FÉMININ	MASCULIN	FÉMININ
14	94,6	92,8	99,0	99,0
15	87,1	84,8	97,0	97,0
16	72,2	64,9	81,0	81,0
17	51,1	39,0	60,0	62,0
18	32,6	21,6	42,0	38,0
19	20,4	13,3	23,0	19,0
20	10,7	5,7	10,0	7,0
21	5,9	2,2	5,0	3,0
22	2,7	1,0	4,0	2,0
23	1,3	0,6	3,0	1,0
24	0,6	0,3	8,0	4,0

Source: **DUFOUR, R.** *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec.* **D.S. 9-38. Québec: ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire, mai 1977, p. 173.**

Il y a eu une amélioration certaine du taux de scolarisation au Québec depuis le début de la Réforme scolaire. Cette évolution est particulièrement importante dans le cas des filles. Des progrès indéniables ont été enregistrés en matière d'accès à l'éducation. Toutefois, une plus grande égalité d'accès à l'éducation ne doit pas cacher une réalité pas toujours reluisante. Ainsi, tous ceux qui s'inscrivent à l'école secondaire n'en ressortent pas automatiquement avec un diplôme d'études secondaires, scolarité considérée comme minimale dans la société actuelle. De manière générale, moins de 60% des étudiants inscrits en secondaire V obtiennent leur diplôme. La situation est particulièrement dramatique au secteur professionnel (Tableau 3). Et comme on ne tient pas compte, dans ce tableau, de ceux qui ont abandonné leurs études avant le secondaire V[1], on peut estimer, sans risque de se tromper, qu'à peine (ou même un peu moins) 50% des jeunes Québécois obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires.

●

TABLEAU 3

Évolution du ratio diplômés / inscriptions en secondaire V, selon les secteurs général et professionnel, réseaux public et privé, de 1968-1969 à 1974-1975.

ANNÉE	GÉNÉRAL	PROFESSIONNEL	TOTAL
1968-69	46,5	48,0	46,9
1969-70	64,8	38,2	56,1
1970-71	73,5	53,1	68,3
1971-72	58,4	48,9	55,8
1972-73	63,3	41,3	56,6
1973-74	70,3	31,8	57,3
1974-75	68,6	38,9	59,1

Source: **M.E.Q. (1977)** *L'enseignement primaire et secondaire. Statistiques démographiques.* **Québec: ministère de l'Éducation, Direction des études économiques, p. 114.**

1. **Selon une étude de la F.C.S.C.Q., que nous analysons dans la deuxième partie de notre étude, environ un étudiant sur quatre abandonne ses études avant le secondaire V.**

L'évolution du système scolaire québécois est indéniable. La Commission Parent, ayant constaté l'ampleur des inégalités scolaires, s'est mise résolument à la tâche et a fait de la démocratisation de l'enseignement son cheval de bataille. Tout le système scolaire doit être repensé en fonction de la scolarisation de tous les jeunes Québécois. Le système éducatif doit être, dans l'esprit des commissaires, un instrument d'adaptation à la société et aussi un outil de changement social. Ces deux conceptions sont tout aussi importantes l'une que l'autre mais, étant donné le contexte de l'époque, un accent tout à fait particulier a été mis sur *l'adaptation à une société économique*, sur la nécessité de former la main-d'oeuvre spécialisée dont le Québec moderne avait le plus grand besoin pour assurer son développement.

Il découle de cette orientation que l'école québécoise a continué d'exercer une sélection encore plus poussée bien que plus subtile. C'est un acquis de la Réforme scolaire que tous les jeunes de 5 à 15 ans fréquentent l'école primaire et secondaire. Mais les problèmes de l'échec scolaire, de l'abandon scolaire, de l'inadaptation, sont encore très présents. De nombreux obstacles persistent et empêchent une égalisation des chances scolaires, même après quinze années d'efforts constants en vue de démocratiser l'enseignement.

Les structures scolaires ont été profondément modifiées: une école primaire pour tous, une école secondaire polyvalente, un réseau d'enseignement postsecondaire intégré. Cependant, même si le système scolaire est devenu plus accessible, plus flexible et plus perméable d'un secteur à l'autre, il reste que certaines *filières* sont relativement étanches et de qualités différentes. Cela entraîne la survalorisation de certains secteurs par rapport aux autres, d'où de plus grandes exigences d'admission, un contingentement sévère (parfois lié aux ouvertures du marché du travail, il est vrai). Il en résulte que les réformes de structures, aussi profondes soient-elles, n'assurent pas à elles seules l'égalité des chances en éducation. Ces réformes étaient nécessaires, cela ne fait aucun doute; mais elles doivent obligatoirement s'accompagner d'un ensemble de politiques tant éducatives que sociales et économiques.

Chapitre III

L'ÉDUCATION ET LES INÉGALITÉS SOCIALES

Les divers aspects de la condition sociale (à savoir: le revenu, le niveau d'instruction, le prestige social, le statut socioprofessionnel, l'origine sociale) ne peuvent s'inscrire dans une configuration homogène où des relations parfaitement linéaires seraient observées. La réalité sociale est multidimensionnelle et à cet égard la définition d'un *étalon-distance* entre les divers points de l'échelle de stratification sociale est chose impossible. De là naît la difficulté d'instaurer un débat cohérent et conforme à la réalité en matière d'éducation et de transformation sociale. L'éducation est-elle un moteur de changement social et un facteur d'égalité sociale ?

L'éducation, en tant que fonction sociale, peut être considérée à la fois comme un bien de consommation et un bien d'investissement. L'éducation comme *bien de consommation* conduit à envisager l'égalité des chances en matière d'éducation comme un objectif essentiel, l'éducation étant un droit fondamental. L'éducation comme *bien d'investissement* doit être envisagée à la lumière de la situation sociale et économique de la collectivité. L'égalisation des chances en éducation est-elle un moyen efficace d'assurer une plus grande mobilité sociale, de réduire les inégalités sociales ?

D'une certaine façon, on peut dire que l'éducation est associée à la mobilité sociale en ce sens que l'égalisation des chances en éducation peut être, parmi plusieurs autres facteurs, un facteur de mobilité sociale, cette dernière étant définie comme *"la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux socio-professionnels"* (Boudon, 1973a, p. 7).

Dans les sociétés industrialisées, le niveau de scolarité atteint exerce une influence sur le statut social qu'un individu peut obtenir, par l'intermédiaire de sa position dans la stratification socio-occupationnelle. Mais quels sont les effets réels de l'éducation sur le phénomène de la mobilité sociale et particulièrement sur la mobilité socioprofessionnelle intergénérationnelle ? Il faut reconnaître que la stratification sociale est un phénomène multidimensionnel et qu'il n'y a pas adéquation parfaite entre éducation et statut social. Le revenu, le prestige, le niveau d'éducation et l'occupation ne coïncident que partiellement et contribuent diversement à l'édification de la stratification sociale. Toute tendance réductrice en ce domaine serait fort discutable.

L'éducation et la structure occupationnelle sont des éléments de la réalité sociale qu'on ne peut ignorer dans l'étude du phénomène des inégalités sociales, phénomène qui s'exprime de manière dramatique dans la situation de pauvreté qui est faite à une partie importante de la population des sociétés contemporaines.

1. Éducation et mobilité sociale

Le phénomène de la mobilité sociale, qui préoccupe depuis longtemps les sociologues, présente donc un intérêt tout particulier dans le cadre de cette étude. On a cru fort longtemps à l'existence d'une relation entre l'apparition et le développement des sociétés industrielles et la mobilité sociale, en ce sens qu'une société de plus en plus industrialisée voyait apparaître une augmentation de la mobilité sociale.

L'étude de Bendix et Lipset ébranla sérieusement cette conviction. Les auteurs démontrèrent que la structure occupationnelle intergénérationnelle était à peu près semblable, peu importe le degré d'industrialisation des pays étudiés. Les statuts sociaux et professionnels étaient davantage liés au milieu social d'origine.

"Les statuts professionnels et sociaux se transmettent dans une large

mesure. Ils sont associés à de nombreux facteurs qui font qu'il est difficile pour les individus de modifier leur statut. La place dans la structure sociale est généralement liée au revenu, à l'éducation, à la structure familiale, à la réputation de la communauté, etc..." (Bendix et Lipset, 1959, p. 198).

Cependant, c'est un fait que la mobilité sociale est un peu plus grande dans les sociétés industrialisées que dans les sociétés traditionnelles. Dans ces dernières, le statut social est transmis par la famille qui est l'institution de première instance dans une structure sociale relativement homogène. Dans les sociétés industrielles, le statut social est moins fortement lié à l'institution familiale et plusieurs facteurs peuvent intervenir dans sa détermination. L'acquisition du statut social s'inscrit dans une démarche plus complexe mais la mobilité sociale n'en est pas pour autant beaucoup plus grande.

Par ailleurs, au moment où les sociétés entraient dans l'ère industrielle, on a cru, naïvement semble-t-il, que la scolarisation serait un mécanisme correcteur des inégalités dues à la naissance. Dans ces sociétés, le statut social d'un individu ne lui est pas imposé par son appartenance à un groupe, à une structure familiale — ce qui est le cas dans les sociétés traditionnelles — mais il est acquis par lui en rapport avec les compétences acquises.

Le problème de la mobilité sociale peut alors être reformulé en termes de déterminants de la stratification socio-occupationnelle, c'est-à-dire les *attributs acquis*, tels que le niveau de scolarité et les qualifications. L'importance relative de l'origine sociale décline au profit des attributs acquis (Blau et Duncan, 1967). Cette constatation amène Blau et Duncan à conclure que l'acquisition du statut social est beaucoup plus dépendante de ce qu'ils appellent la *chance individuelle* que de la structure sociale comme telle traduite en termes d'appartenance à un groupe social particulier.

Dans une perspective similaire, mais résolument fonctionnaliste, Sorokin analyse la mobilité sociale en regard de la structure sociale. Pour Sorokin (1959), la mobilité sociale est perçue comme la résultante d'un processus de filtrage des individus au moyen de mécanismes d'orientation (*selection agencies*). Le système social devant maintenir une certaine continuité et une certaine stabilité, il se dote de mécanismes pouvant assumer le maintien des structures. Dans ce cadre, les instances d'orientation, comme la famille et l'école, contribuent à déterminer la position qu'occuperont les individus à l'intérieur du système social. Cette théorie a une orientation fonctionnaliste en ce sens que les instances d'orientation ont pour fonction de reproduire les structures sociales.

La famille et l'école verront leur poids respectif varier selon le type de société. Dans les sociétés traditionnelles, la prédominance est accordée à la famille dans le processus de mobilité sociale. Il y a *homologie* entre le rôle économique et le rôle familial.

Dans les sociétés industrielles, le pôle d'importance se déplace vers l'école. La famille reste importante dans la mesure où elle détermine le niveau scolaire que l'enfant pourra atteindre. L'école fournit les compétences qu'exige le bon fonctionnement de la société; elle sélectionne les individus, contingente en fonction des positions sociales existantes. La demande croissante de main-d'oeuvre qualifiée contribue à accroître l'importance du rôle de l'école.

Dans une telle société, le développement de l'éducation apparaît l'outil privilégié pour réduire les inégalités sociales et aussi les inégalités économiques. Les économistes et les sociologues de l'éducation, tout comme les hommes politiques, ont considéré l'augmentation des taux de scolarisation comme un moyen d'accroître la mobilité sociale. Les promoteurs de la démocratisation de l'enseignement avaient mis beaucoup d'espoir dans l'éducation comme moyen d'assurer une plus grande justice sociale.

"*La démocratisation véritable de l'accès à l'éducation à tous les niveaux apparaît comme un moyen fondamental — et peut-être aussi le meilleur — d'éliminer à la source certaines inégalités socio-économiques. Au niveau des individus, elle donne à plus de gens une chance d'avoir accès à des revenus supérieurs. Au niveau de l'économie tout*

entière, elle permet l'accroissement de la richesse nationale, un accroissement susceptible d'être ensuite redistribué afin de réduire encore davantage les inégalités" (C.B.E.Q., 1965, pp. 248-249).

On était convaincu que, à long terme, l'augmentation générale du niveau de scolarisation contribuerait à réduire les disparités socio-économiques, à comprimer la courbe de distribution des revenus et à élever le niveau de vie. Mais les travaux de recherche des dernières années démontrent que les conséquences du développement de l'éducation ne sont pas exactement celles auxquelles on s'attendait.

À partir des années 60, les études en matière d'égalité par l'éducation ont toutes infirmé l'hypothèse voulant que le développement de la scolarisation soit l'instrument privilégié d'une plus grande égalité sociale. En même temps, plusieurs recherches, notamment celle de Jencks (1972) pour les États-Unis, sont incapables d'expliquer les liens qui existent entre les différentes formes d'inégalités.

Les travaux de Thurow (1972) démontrent que, aux États-Unis, entre 1949 et 1969, on assiste à une réduction des inégalités scolaires et à une augmentation des inégalités économiques. On constate en effet que le nombre total d'années d'éducation dont disposent les 10% de la population les moins scolarisés augmente entre 1949 et 1969 alors que celui des 10% les plus scolarisés décroît. Par ailleurs, la répartition de la masse salariale suit un processus inverse. La part de la masse salariale qui revient aux 10% les moins favorisés a tendance à diminuer, alors que la part des 10% les plus favorisés s'accroît.

Thurow montre bien qu'entre 1949 et 1969, il se produit aux États-Unis une "*réduction de la variance des salaires*" attachés à chacun des niveaux de scolarité (soit primaire, secondaire, supérieur) et une "*divergence des moyennes des salaires*" attachés à ces niveaux. Ainsi, le développement de l'éducation s'accompagnerait à la fois d'une réduction des inégalités scolaires et d'un accroissement des inégalités économiques.

Par ailleurs, les statistiques réunies par l'O.C.D.E. montrent également qu'il y a une tendance constante à la réduction des inégalités scolaires dans les sociétés industrialisées. Depuis plusieurs décennies, on assiste à une diminution lente mais régulière des inégalités devant l'enseignement. Cependant, certains auteurs observent que la démocratisation de l'enseignement dans les pays industrialisés a profité beaucoup plus aux classes moyennes et supérieures qu'aux classes défavorisées (Thurow, 1972; Escande, 1973; Boudon, 1973b).

Pourtant, cette réduction n'a apparemment aucun effet sur la mobilité sociale puisque toutes les études sur le sujet, qu'elles soient européennes ou américaines, constatent que la mobilité intergénérationnelle n'existe pratiquement pas, en ce sens que "*les probabilités d'ascension, de descente ou de stabilité sociale d'une génération à l'autre sont remarquablement constantes*" (Boudon, 1975, p. 137). Cela n'empêche toutefois pas d'observer une mobilité ascendante pour certains individus mais, dans l'ensemble de la structure sociale, il y a une remarquable stabilité en matière de stratification sociale que ne réduit pas le développement de l'éducation.

Les diverses recherches en matière d'inégalités sociales et scolaires et les statistiques disponibles pour plusieurs pays amènent Boudon à la conclusion suivante:

"*On observe dans les dernières décennies une diminution de l'inégalité des chances scolaires, une constance de la mobilité, une stabilité de l'éventail des revenus, une faible relation à peu près inexistante entre niveau d'instruction et mobilité, une relation très faible entre niveau d'instruction et revenu*" (Boudon, 1975, p. 139).

Mais peut-être faut-il analyser différemment les résultats des recherches sur la mobilité sociale qui concluent à une grande stabilité en matière de stratification sociale et questionner la démarche méthodologique même utilisée par les sociologues. Aussi, le fait de penser en termes de *relations entre les variables*, de corrélations statistiques, de conception probabiliste, fait-il dévier complètement l'analyse des phénomènes sociaux, selon certains auteurs. C'est ainsi que Bertaux (1976) critique sévèrement

cette approche surtout dans l'étude de la mobilité sociale. Selon lui, il faut remplacer l'idée de variables, par *"l'étude attentive, concrète, des processus réels"*, des *"processus de distribution des êtres humains dans les rapports de production"*. La perspective structurelle dans l'étude de l'ensemble des rapports sociaux est de toute première importance. Quoi qu'il en soit, Bertaux reconnaît lui aussi que la mobilité sociale ascendante est *"assez largement illusoire"* et que la mobilité des individus ne s'oppose pas à la stabilité des structures sociales.

2. La mobilité sociale au Québec

Les recherches sur la mobilité sociale et sur la stratification socio-occupationnelle au Québec sont peu nombreuses. Aussi devrons-nous nous contenter de retracer sommairement l'évolution de la structure socio-occupationnelle au Québec.

L'analyse de la période s'étendant de 1891 à 1941 révèle des transformations importantes de la stratification socio-occupationnelle. Cette période se caractérise par un taux de scolarisation très faible, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. On observe une diminution importante des métiers de type artisanal alors que l'ouvrier industriel occupe une place de plus en plus importante dans l'ensemble de la main-d'oeuvre; une nouvelle classe de travailleurs apparaît: les contremaîtres, au service d'entreprises qui s'agrandissent, se diversifient et deviennent plus complexes; finalement, c'est la montée du secteur tertiaire: *"les collets-blancs du commerce, de la finance, des bureaux et les employés de service, indice des transformations à la fois de la structure économique et du niveau de vie"* (Rocher, 1971, p. 338).

Une comparaison inter ethnique laisse voir des différences majeures entre francophones et anglophones dans la structure occupationnelle au Canada. Ainsi, à partir du recensement de 1951, B.R. Blishen a établi (Tableau 4) que les Britanniques étaient surreprésentés dans les classes supérieures alors que les Français étaient sous-représentés (Blishen, rapporté par Dofny et Rioux, 1971).

Une relation a été établie entre cette situation des Canadiens-français dans la structure socio-occupationnelle et le système d'éducation québécois de cette époque.

"Le système d'éducation du Québec s'est adapté lentement aux besoins de la société industrielle, jusqu'à ces dernières années. Il a fabriqué un excellent approvisionnement de praticiens des vieilles professions, mais peu d'experts dans les sciences de l'ingénieur, de l'industrie chimique, du commerce ou de la finance. On y remédie, mais le remède vient un peu tard" (Sandwell, cité par Dofny et Rioux, op. cit. p. 321).

TABLEAU 4
Répartition des classes socioprofessionnelles au Canada, entre Britanniques et Français, en pourcentages, à partir du recensement de 1951.

Classes socioprofessionnelles	Britanniques	Français
classe 1	66,3	18,7
classe 2	54,0	26,2
classe 3	64,5	19,4
classe 4	59,6	22,8
classe 5	51,8	26,5
classe 6	42,2	36,8
classe 7	38,7	35,0
Population totale	49,0	29,5

Source: DOFNY J. et RIOUX M., 1971, p. 320.

À partir de 1950, la situation des francophones tend à évoluer dans le sens d'une plus grande scolarisation et d'une meilleure répartition de la main-d'oeuvre dans l'échelle de stratification socio-occupationnelle. Une étude de mobilité sociale,

effectuée au Québec, rend compte de cette évolution (Dofny et Garon-Audy, 1969). On y analyse la mobilité intergénérationnelle à deux périodes données: 1954-1964. La décennie qui s'écoule entre les deux enquêtes est caractérisée par un essor économique et social remarquable, une "*période de croissance générale propice à une accélération de la mobilité*" (Dofny et Garon-Audy, op. cit., p. 294). Les auteurs observent, en 1964, une mobilité ascendante plus accentuée et une stabilité et une mobilité descendante moins fréquentes qu'en 1954. La main-d'oeuvre qui accède au marché du travail est plus souvent spécialisée alors qu'auparavant elle était plus souvent manoeuvre. On observe donc entre 1954 et 1964, au Québec, "*une diminution de l'hérédité sociale, ce qui revient à dire une diminution des statuts transmis et un accroissement des statuts acquis*" (op. cit., p. 295).

La plus grande mobilité des francophones au cours de la décennie étudiée va de pair avec l'augmentation des effectifs étudiants. Toutefois, cette mobilité sociale observée serait davantage liée à l'évolution générale de la société québécoise de cette époque qu'au strict développement de l'éducation. La mutation qu'a subie le Québec en passant d'une économie rurale à une économie industrielle est déterminante dans l'évolution de la structure socio-occupationnelle; il y a une diminution de la main-d'oeuvre agricole et une augmentation des postes de techniciens et d'administrateurs.

Ainsi, l'analyse de la structure occupationnelle de la main-d'oeuvre québécoise montre une diminution proportionnelle des travailleurs manuels par rapport aux travailleurs intellectuels, entre 1951 et 1971, tout en notant une augmentation du nombre de cols blancs chez les travailleurs manuels (Brunelle, 1975). Malgré une technologie de plus en plus avancée, les tâches manuelles ne sont pas près de disparaître.

"*L'extension des occupations manuelles et "managériales" d'une part, l'extension des occupations des spécialistes et techniciens de l'autre,... constituent sans doute le phénomène dominant dans l'évolution de la structure occupationnelle dans les économies capitalistes développées*". (Brunelle, op. cit., pp. 85-86).

Si l'on considère maintenant la scolarité et les revenus, on note une corrélation entre ces deux éléments. Une étude québécoise récente (Frappier-Desrochers, 1978) a démontré que le revenu moyen s'élève avec le niveau d'instruction, corroborant en cela de nombreuses études américaines. (Tableau 5). Ainsi, en 1973, "*le revenu moyen des familles dont le chef a terminé des études universitaires est 1,7 fois supérieur au revenu moyen de l'ensemble et plus du double du revenu moyen des unités dont le chef n'a terminé que ses études primaires*" (op. cit., p. 47).

TABLEAU 5

Répartition du revenu des familles selon l'instruction du chef, au Québec, 1973

Niveau de scolarité	Revenu moyen $	Revenu médian $
0-4 ans	8 564,9	6 808,5
5-8 ans	9 422,8	8 360,0
secondaire partiel	10 808,2	9 956,0
secondaire achevé	12 549,4	11 900,0
non-universitaire[1] partiel	14 007,2	13 028,5
non-universitaire achevé	13 094,6	11 768,5
universitaire partiel	14 802,8	13 569,0
universitaire achevé	19 693,0	17 772,0

Source: FRAPPIER-DESROCHERS, 1978, p. 49.

1. Non-universitaire: ce groupe comprend un mélange de cours collégial et professionnel.

Toutefois, à la suite de ces résultats, il ne faut pas conclure que seul le niveau de scolarité est en cause dans la répartition des revenus. D'autres facteurs interviennent, tels: la situation familiale, les capacités intellectuelles, l'expérience sur le marché du travail, la conjoncture du marché économique, les besoins en main-d'oeuvre.

En définitive, la situation québécoise révèle deux phénomènes parallèles: d'une part, l'évolution de la stratification socio-occupationnelle, d'autre part, l'évolution de la scolarisation. Aucune étude poussée nous permet de dire s'il y a ou non relation entre ces deux phénomènes et si oui, dans quelle mesure. Peut-être arriverait-on aux mêmes conclusions que Boudon et Thurow et faudrait-il constater que la scolarisation n'est pas une cause importante de l'évolution de la structure socio-occupationnelle.

3. Le phénomène de la pauvreté

Le concept d'inégalité des chances oblige à considérer un problème majeur auquel sont confrontées, à des degrés divers, les sociétés industrialisées: le phénomène de la pauvreté. L'inégale répartition des biens et des services d'une collectivité a pour conséquence tragique l'appauvrissement d'une fraction importante de la population. La pauvreté est un phénomène complexe, multidimensionnel, dont on est de plus en plus conscient. Longtemps interprétée comme un manque d'argent, un revenu insuffisant, la pauvreté est maintenant interprétée comme la résultante d'une situation fort complexe.

La problématique de la pauvreté fait appel à la fois à la situation économique, sociale, culturelle et politique d'un individu ou d'un groupe dans une société donnée et à une époque donnée. L'Unesco définit la pauvreté en faisant ressortir l'aspect d'inégalité.

"Sont en état de pauvreté les individus ou les familles dont les revenus en espèces, ou autres ressources, notamment les revenus sous forme de formation scolaire ou professionnelle, dont les conditions d'existence particulières au milieu familial et professionnel, dont le patrimoine matériel, sont nettement en-dessous du niveau moyen de la société dans laquelle ils vivent". (Cité par Cliche, 1976, p. 8).

La pauvreté est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Au point de vue économique, elle consiste en la privation de biens essentiels répondant aux besoins vitaux: se nourrir, se loger, se vêtir. Au point de vue social, c'est l'existence d'une classe sociale différente des autres classes sociales, privée de biens matériels et de l'accès à divers biens sociaux (éducation, pouvoir, etc.). Au point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, c'est la dévalorisation sociale, c'est la dépendance, c'est la frustration (Proulx, 1976). La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels et de biens culturels (loisirs, instruction, communications) mais aussi une absence de *"contrôle sur les institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de la société globale"* (Lefebvre, 1975, p. 138).

L'individu, pour être un citoyen à part entière, ne doit pas seulement subsister dans une dépendance totale, mais il doit aussi avoir la possibilité de se développer et d'exercer une fonction sociale.

La définition de la pauvreté est basée sur l'aspect d'inégalité, comme nous l'avons vu. Elle serait un manque *"de maîtrise des ressources"*. La pauvreté consiste en une insuffisance, voire en une absence totale, au niveau du revenu, des avoirs, de services sociaux essentiels, de fierté personnelle, d'instruction, de chances d'emploi, de mobilité socio-économique et de participation aux prises de décision (Miller et Roby, 1970).

La pauvreté est donc envisagée comme un phénomène d'exclusion sociale, culturelle, politique et économique. Les symptômes de la pauvreté, nombreux et diversifiés, s'observent aussi bien au niveau du revenu, de l'emploi, de l'éducation, de la santé, du logement, de la consommation, que de l'adaptation sociale. Ce sont autant de facteurs, auxquels il faudrait ajouter l'âge et la situation familiale, qui contribuent à la pauvreté.

Ces facteurs présentent un caractère cumulatif, un problème en entraînant un autre.

"*Pour être voué à la pauvreté, il faut cumuler les traits défavorables, alors qu'un seul d'entre eux laisse toujours encore des chances de s'en sortir... L'état de pauvreté comporte en lui-même son propre accélérateur, son propre multiplicateur. Plus quelqu'un est pauvre, plus il est probable que d'autres caractéristiques tendront à le garder dans un statut social et économique inférieur*" (Cliche, 1976, p. 36).

Étudions de plus près l'interaction de trois facteurs de pauvreté, soient l'instruction, le revenu et l'emploi. On sait la relation qui existe entre instruction et revenu. Les bas salaires étant associés à une faible scolarité, le niveau d'instruction affecte le revenu pendant toute la carrière de l'individu. Ainsi, on a calculé pour le Canada que, "*un homme âgé de 25 à 64 ans peut s'attendre à gagner 131 000 $ avec un cours élémentaire ou moins, 209 484 $ s'il a un cours secondaire et 530 624 $ s'il termine l'université*" (Cliche, 1976, p. 75). On passe du simple au quadruple selon le niveau de scolarité atteint.

La scolarité est souvent une exigence commode pour assurer la sélection de la main-d'oeuvre. On peut exiger des aptitudes très spécialisées pour une fonction qui n'exige en fait que peu de qualifications. Plusieurs candidats ne pouvant satisfaire aux exigences gonflées, on élimine de cette façon des individus tout à fait aptes à occuper l'emploi en question. Ainsi, la demande de travailleurs peu instruits et non spécialisés décroît sans cesse. Toutefois, si ces travailleurs sont embauchés, ils seront les premiers mis à pied lorsque la production ralentira. Des recherches effectuées, tant au Canada qu'aux États-Unis, ont mis en lumière l'inutilité de certaines exigences professionnelles pour accomplir adéquatement une fonction; il n'y a souvent aucun rapport entre le niveau de scolarité exigé et les habiletés que peut demander un emploi. L'employeur est souvent incapable de justifier les qualifications exigées pour l'accomplissement de certaines tâches. Il en résulte une double forme de sous-emploi: des travailleurs très qualifiés occupent des postes ne correspondant pas au niveau de leur compétence et des travailleurs moins qualifiés sont souvent délogés du marché du travail.

Il n'y a pas que le non-emploi qui peut causer la pauvreté, l'emploi peut être aussi un facteur de pauvreté. La situation des petits salariés est révélatrice d'une dimension du phénomène de la pauvreté qui n'a rien à voir avec les qualités personnelles.

"*On affirme généralement que les petits salariés sont pauvres parce qu'ils n'ont pas les aptitudes spécialisées, les bonnes habitudes de travail et les titres de compétence qui sont nécessaires dans une économie de plus en plus compliquée. Mais en réalité, les salaires inadéquats du marché du travail périphérique sont le résultat d'éléments qui n'ont rien à voir avec les travailleurs à faibles revenus, éléments qu'ils ne peuvent d'aucune manière contrôler*" (C.N.B.E.S., 1977, p. 10).

Ces divers éléments qui sont hors de contrôle pour les travailleurs sont: la petitesse de l'entreprise, une gestion peu adéquate, une technologie peu avancée, une faible productivité, des profits moins élevés, une compétition très forte. En somme, les petites entreprises sont beaucoup plus vulnérables et les travailleurs n'y ont aucune emprise.

Si les petits salariés ont fait l'objet d'une étude particulière de la part du Conseil national du bien-être social, la situation des enfants pauvres a reçu une attention toute spéciale (C.N.B.E.S., 1975). On s'est surtout préoccupé de l'état de santé et de la situation scolaire de ces enfants. Les enfants pauvres ont d'importants problèmes de santé; ils manquent plus souvent l'école à cause de maladies et ils ont des troubles auditifs et visuels plus fréquemment que les autres enfants. On rapporte les résultats d'une étude réalisée à Montréal en 1971 dans des écoles de milieux défavorisés qui révèlent que plus de la moitié des enfants étaient physiquement malades, l'état de santé de plus de 10% des enfants nécessitant une hospitalisation. Il ne faut donc pas négliger l'importance du facteur santé dans l'étude des inégalités scolaires et dans l'explication des retards et des échecs scolaires. Malgré l'instauration d'un régime public d'assurance-santé, il ne semble pas que les classes

à faibles revenus aient le même quotient d'accès aux services médicaux que les autres classes sociales. Il faudrait s'interroger sur l'accessibilité réelle de tous les services publics pour les groupes les plus démunis de notre société.

La situation scolaire des enfants pauvres n'est guère réjouissante.[1] D'après le recensement de 1971, le C.N.B.E.S. estime que, à 15 ans, 18% des enfants de milieu favorisé n'ont pas atteint le niveau de 9e année alors que cette proportion atteint 33% chez les enfants pauvres.

"Ce qui arrive aux enfants pauvres à l'école est le résultat de nombreux facteurs qui, agissant l'un après l'autre, ont un effet cumulatif et réduisent de plus en plus les minces chances de succès de l'enfant pauvre". (C.N.B.E.S., 1975, p. 22).

Si les enfants pauvres réussissent moins bien à l'école et s'ils s'absentent plus souvent, ce n'est pas que les parents pauvres y attachent moins d'importance. Au contraire, il a été démontré que les pauvres attachent beaucoup d'importance à l'instruction (Porter et al, 1973). Les parents étant eux-mêmes peu instruits voient en l'école un moyen pour leurs enfants de sortir du ghetto dans lequel ils se trouvent. Si les parents valorisent l'école, il en va souvent autrement pour l'enfant. L'école s'avère souvent une expérience pénible pour les enfants pauvres; c'est l'endroit où l'enfant pauvre se sent différent des autres: différent quant à ses vêtements, quant à ses loisirs, quant à sa participation aux activités parascolaires. L'expérience scolaire étant dévalorisante, l'enfant va chercher en dehors de l'école d'autres sources de satisfaction. Ces sources se feront d'autant plus rares que sa condition sociale le place en marge de la société.

En définitive, la pauvreté ne doit plus être envisagée comme une situation individuelle résultant d'une incapacité personnelle à assumer ses responsabilités. Comme le faisait remarquer le Conseil économique du Canada, c'est l'ensemble des institutions sociales qui est une des causes principales de la pauvreté.

"Le fait semble dans une large mesure attribuable à des entraves et à des attitudes institutionnelles, que l'on trouve, par exemple, dans le système d'enseignement, dans les industries, dans les syndicats et les gouvernements, et qui se sont intégrées dans les politiques et les pratiques au point que le fonctionnement de l'économie est devenu foncièrement défavorable aux pauvres". (Conseil économique du Canada, 1969, p. 122).

Pour sa part, le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté reconnaît l'importance des politiques gouvernementales dans la détermination de la pauvreté. La politique financière et monétaire, la fiscalité, la loi sur le salaire minimum et les inégalités régionales sont des facteurs qui contribuent largement à la pauvreté. Il faudrait ajouter à ces facteurs les défauts du marché, c'est-à-dire la façon dont sont répartis les débouchés dans le monde du travail, notamment: *"le manque d'information touchant les techniques de production et les conditions réelles du marché, l'immobilité de la main-d'oeuvre et du capital à l'intérieur de chaque secteur industriel et, enfin, le fait que les sociétés puissantes font entrave à la concurrence".* (Comité spécial du Sénat, 1971, p. 56).

Il n'y a donc pas de cause unique à la pauvreté et aux inégalités sociales. C'est un phénomène complexe et multidimensionnel, avons-nous dit. Les multiples facteurs économiques, sociaux, culturels, politiques et institutionnels ne sont pas faciles à cerner et à articuler dans une approche globale. La conclusion d'un symposium sur la pauvreté, tenu en 1965, est toujours d'actualité.

"Il faut attaquer la pauvreté sur tous les fronts, par les deux bouts, dans ses causes sociales et individuelles, pour briser le cercle vicieux qui en fait le ghetto et la solitude de milliers de citoyens. Mais c'est dans la cohérence de sa stratégie qu'on verra l'authenticité de l'entreprise. Voilà pourquoi les mesures éparses que l'on connaît doivent être complétées, intégrées et encadrées dans une approche englobante, où se conju-

1. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans la deuxième partie de cette étude lorsqu'il sera question de l'éducation en milieux défavorisés.

guent les efforts de l'État et ceux de tous les groupes volontaires" (C.B.E.Q., 1965, pp. 283-284).

Le phénomène de la pauvreté est un problème posé à la société tout entière. La solution de ce problème exige une redéfinition des structures sociales actuelles, l'émergence de nouveaux rapports sociaux et un nouveau partage des ressources.

●

Au terme de ce chapitre, nous n'avons pas la prétention d'avoir cerné totalement la réalité du phénomène des inégalités sociales, phénomène complexe qui touche les structures sociales, les groupes sociaux, les institutions, les rapports sociaux, les systèmes économique et politique.

L'étude des inégalités sociales pose le problème de la dynamique des relations entre les individus et le système social. Certains modèles rendent compte des déterminants individuels des inégalités en termes d'origine sociale, d'éducation, de revenus, de statut social; d'autres modèles rendent compte des déterminants structurels en termes de stratification socio-occupationnelle, de système économique, de rapports de production; finalement, d'autres modèles analysent l'intersection ou l'interpénétration de ces deux ordres de déterminants. Il n'y a pas nécessairement cohérence entre les divers déterminants en ce sens que, à un statut social donné, par exemple, correspondraient des niveaux de revenus, des degrés d'instruction, des modes de vie, des degrés de prestige, des rapports sociaux, très variés. La concordance serait plutôt faible entre les diverses composantes de la condition sociale, comme nous l'avons indiqué. Il ne saurait donc y avoir de relation directe et mécanique entre les diverses formes d'inégalités, ce qui ne signifie pas absence de relation.

Par ailleurs, les faits évoqués précédemment tendent à démontrer sans équivoque que la réduction des inégalités scolaires ne conduit pas nécessairement à une diminution des inégalités sociales. Les individus sont inégaux entre eux tant au point de vue social qu'économique et il ne faudrait pas imputer cette situation au seul fait des inégalités en matière d'éducation. L'étude du phénomène de la pauvreté nous a montré, par exemple, la diversité et la complexité des dimensions de la pauvreté et la nécessité d'une approche globale pour remédier à la situation. Il en est de même en ce qui touche les inégalités sociales en général.

Il ne faut pas moins en conclure que la réduction des inégalités scolaires est éminemment souhaitable à la fois du point de vue de l'individu et du point de vue de la collectivité. L'éducation est en soi un bien précieux et la société doit reconnaître ce droit fondamental à tout individu et en reconnaître aussi les effets forts positifs. Cependant, il faudrait cesser de voir dans l'éducation un moyen de réduire les inégalités sociales et s'attaquer plutôt directement aux inégalités sociales, si l'objectif est véritablement de les réduire.

DEUXIÈME PARTIE

La première partie de cette étude nous a permis de préciser quelque peu le concept d'égalité des chances en éducation et surtout d'en découvrir toute la complexité. On a constaté que le développement de l'éducation ne s'accompagne pas nécessairement du développement social et économique d'une collectivité et cela, même si l'éducation est une fonction sociale importante. D'autres politiques doivent se conjuguer aux politiques éducatives si on veut que s'opère une transformation sociale. Dans le cas contraire, il faut s'attendre à la persistance de nombreuses inégalités sociales et aussi d'inégalités en matière d'éducation.

Dans la deuxième partie, nous nous attacherons particulièrement à identifier les principaux facteurs d'inégalités en matière d'éducation. Ainsi, certains facteurs permettent d'expliquer les différences collectives en matière d'égalité des chances; d'autres, à partir de l'expérience de vie de chacun, expliquent les différences interindividuelles. Parmi les facteurs qui empêchent la réalisation de l'égalité des chances en éducation, il faut distinguer entre les obstacles physiques et matériels (tels: les frais de scolarité, le transport, l'accès au matériel pédagogique, etc.) et les obstacles psychologiques et sociaux (tels: l'attitude des parents à l'égard de l'école, l'environnement culturel, l'apprentissage de l'autonomie, les motivations individuelles et ainsi de suite). Ces deux types d'obstacles peuvent avoir des implications politiques fort différentes. Comme le faisait remarquer Coleman, les politiques publiques interviennent à dessein sur les différences collectives et établissent un ordre de priorité dans les mesures visant à éliminer les divers obstacles.

"Une société ne peut décider (...) de créer des chances égales pour tous les enfants qui en sont membres. Ce qu'elle doit faire, c'est de décider jusqu'où peut aller l'investissement des deniers publics afin de réduire l'importance des inégalités causées par les ressources individuelles". (Coleman, 1973, p. 135).

La distinction entre différences interindividuelles et différences collectives en matière d'égalité des chances et entre obstacles physiques et matériels et obstacles psychologiques et sociaux a provoqué le développement de divers courants de recherche. De l'imposante littérature sur l'égalité des chances en éducation se dégagent trois approches différentes. Nous les avons ainsi identifiées: 1- l'approche de la psychologie individuelle; 2- l'approche sociologique; 3- l'approche structurelle.

L'approche de la psychologie individuelle permet d'envisager l'égalité des chances sous l'angle des différences interindividuelles. On constate que l'interaction de l'influence du bagage génétique et de l'influence de l'environnement modèle les individus très différemment les uns des autres. Ces différences doivent être respectées et envisagées sous l'angle de la complémentarité plutôt que sous l'angle d'une opposition *supériorité-infériorité*. Elles ne doivent pas servir à discriminer et à sélectionner pour répondre aux exigences d'un système social stratifié à outrance.

L'approche sociologique permet d'envisager l'égalité des chances sous l'angle des différences sociales, économiques et culturelles. Les divers groupes qui composent une collectivité présentent des caractéristiques différentes qui servent souvent à classer et à hiérarchiser les groupes les uns par rapport aux autres. La culture des classes dirigeantes est imposée comme objectif à tous les groupes sociaux par l'intermédiaire de l'institution scolaire. Plusieurs facteurs influencent l'égalité des chances en éducation, qu'il s'agisse de la classe sociale, des valeurs véhiculées par le milieu, de l'environnement familial, du bagage culturel.

L'approche structurelle permet d'envisager l'égalité des chances sous l'angle de la structure scolaire comme telle. L'école, comme toute institution, se dote de mécanismes visant à l'intégration scolaire et sociale de tous ceux qui y vivent. Elle poursuit comme objectif, au moyen de programmes définis et standardisés, la scolarisation de tous les enfants. L'école qui a un grand souci d'équité veut appliquer à tous le même traitement. Comme les réactions sont différentes selon les individus et les groupes, une proportion importante de la clientèle scolaire ne peut s'adapter à ce moule uniforme et uniformisant.

Ces trois approches peuvent conduire à envisager l'égalité des chances en éducation sous deux angles tout à fait opposés. D'une part, tout en reconnaissant les différences interindividuelles et les différences socio-économico-culturelles, l'école offre les mêmes possibilités à tous, une égalité de traitement. Et que le plus méritant, que le meilleur gagne! D'autre part, tout en reconnaissant les différences interindividuelles et les différences socio-économico-culturelles, l'école tient compte de ces différences dans sa façon de s'acquitter de son rôle. Elle offre plus de possibilités à ceux qui en ont le plus besoin et tente de combler les lacunes les plus grandes.

Les diverses approches de l'égalité des chances en éducation ne peuvent être considérées isolément, même si elles font ici l'objet de chapitres différents. Nous soulignerons d'ailleurs au passage certains points de jonction entre les trois approches. Certains éléments que nous étudierons se situent aux frontières de l'une et l'autre approches. Dans la problématique de l'égalité des chances en éducation, les variables psychologiques, sociologiques et structurelles s'inscrivent dans des processus médiateurs fort complexes qu'il ne sera pas toujours possible d'identifier, étant donné l'état actuel des recherches en ce domaine.

Dans cette deuxième partie, nous nous attacherons donc à définir l'objet de chaque approche, à identifier les principales recherches réalisées dans chaque courant théorique et à en dégager les conclusions qui permettent de mieux cerner la problématique de l'égalité des chances en éducation.

Chapitre IV

L'APPROCHE DE LA PSYCHOLOGIE INDIVIDUELLE

Depuis qu'on se préoccupe de l'égalité des chances en éducation, on a accordé beaucoup d'importance à ce que nous avons appelé l'approche de la psychologie individuelle. On a cherché à expliquer les inégalités en éducation par des facteurs d'ordre psychologique.

Puisqu'on observait que les enfants ne parvenaient pas tous à la fin de la scolarité obligatoire, qu'une infime minorité accédait aux études universitaires, on s'est interrogé sur les causes d'une telle situation. Les premières explications qui ont été trouvées se rapportent à l'enfant lui-même, à ses aptitudes intellectuelles, à ses capacités scolaires. On trouve donc les causes des inégalités scolaires dans la personnalité même de l'enfant. Comme l'enfant présente des caractéristiques héréditaires d'une part, et qu'il est perméable à son environnement d'autre part, il apparaissait logique d'étudier de plus près ce phénomène.

Nul n'ignore les polémiques virulentes qui ont alors eu lieu (et se poursuivent encore) entre chercheurs, et même dans le public en général, au sujet de l'inné et de l'acquis. Une question cruciale se pose: lequel de l'inné ou de l'acquis joue le rôle déterminant ?

Certains croient que les capacités intellectuelles sont héréditaires et que l'influence éducative, dans un tel cas, ne peut être que minime. D'autres, au contraire, croient en l'influence quasi illimitée de l'environnement. Cette conception a donné naissance à un courant de pensée, appelé *behaviourisme*, dont le père est le psychologue John Watson. Les behaviouristes proclament un optimisme sans borne à l'endroit du pouvoir de l'éducation.

Par-delà cette discussion, s'affrontent en réalité deux idéologies: l'une qui défend le statu quo, qui prêche le conservatisme, qui veut sauvegarder l'ordre social et économique existant; l'autre qui veut introduire de profonds changements dans la société.

Inscrit dans une telle problématique, le phénomène des inégalités scolaires reçoit deux éclairages différents. D'une part, si les facteurs génétiques sont très importants et diffèrent d'un individu à l'autre, la possibilité de réduire les inégalités est d'autant plus faible. D'autre part, si la part de l'acquis est considérable, il est davantage possible d'intervenir dans le champ des inégalités en éducation.

L'approche de la psychologie individuelle s'est développée en deux temps. D'abord, le problème des inégalités scolaires a été abordé sous l'angle de la psychopathologie. Les premières explications des difficultés scolaires reposaient sur les notions de congénitalité et d'hérédité: les troubles d'apprentissage résultent de retards de maturation du système nerveux dus à un équipement génétique défectueux.

Plus tard, autour des années 50, on envisage le problème selon une approche pluridimensionnelle et historique, mais tout en restant dans le cadre de la psychologie individuelle. L'explication réside dans une constellation de phénomènes psychologiques qui doivent être analysés en référence à l'histoire de chaque enfant.

Par exemple, si un enfant éprouve des difficultés à suivre le rythme de la classe, on se demande aussitôt ce qui ne vas pas **en lui.** On s'interroge rarement sur ce qui ne va pas **autour de lui** (relations avec le professeur, type d'enseignement, structure scolaire, situation familiale). On lui fait alors subir une série de tests où on cherche à déceler les inaptitudes, les troubles psychiques. Il s'agit d'une démarche préventive; on veut intervenir de plus

en plus tôt dans la vie de l'enfant. Cette approche pluridimensionnelle, plus critique que la précédente, pose quand même les problèmes scolaires de l'enfant dans un cadre strictement individuel.

1. L'intelligence et les aptitudes naturelles

Il semble acquis généralement que l'intelligence est le critère par excellence quant à l'accès à l'éducation. Si on conçoit que, à la naissance, chaque être reçoit un nombre donné de caractéristiques physiques, intellectuelles et sociales, il devient aussi arbitraire de choisir l'intelligence comme facteur d'accès à l'éducation que de choisir le sexe, la classe sociale ou la couleur des yeux.

Encore faudrait-il savoir exactement ce qu'est l'intelligence et quels sont les moyens efficaces de la mesurer. D'abord, on peut facilement convenir que l'intelligence n'est pas une donnée factuelle qu'on peut observer directement comme la taille ou la couleur de la peau. L'intelligence peut être conçue de diverses façons: on peut la concevoir comme une *faculté donnée une fois pour toutes* qui procéderait du bagage génétique; on peut aussi la concevoir comme un système mécanique qui assimile et associe divers éléments de la réalité sous la contrainte de l'environnement; on peut aussi attribuer à l'intelligence une activité véritable dépassant les opérations mécaniques, activité impliquant une *structuration créatrice*; elle peut aussi être une *potentialité* vraisemblablement fondée sur *l'organisation cérébrale interne*.

Les nombreux travaux de recherche sur l'intelligence vont plus dans le sens d'une conception *sociale* de l'intelligence que dans le sens d'un patrimoine biologique héréditaire. C'est la conception du psychologue soviétique Leontiev pour qui *"le cerveau ne contient pas virtuellement telle ou telle aptitude mais seulement l'aptitude à la formation de ces aptitudes"* (cité par G.F.E.N., 1974, p. 40).

Une contribution remarquable à l'étude de l'intelligence nous est fournie par la théorie piagétienne. Piaget s'est surtout attaché à étudier le développement de l'intelligence et les structures et fonctions cognitives. L'intelligence est une fonction cognitive parmi d'autres (telles: la perception, le raisonnement, le jugement, etc.). Elle permet à l'individu d'adapter son comportement et sa pensée aux modifications de son environnement.

"L'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges... entre l'organisme et son milieu" (Piaget, 1947, p. 17).

L'observation de l'enfant, durant les premières années de sa vie, semble indiquer que le fonctionnement intellectuel ne repose pas sur une donnée génétique ni sur une activité purement interne, mais procède par *"une activité structurante impliquant à la fois des formes élaborées par le sujet et un ajustement perpétuel de ces formes aux données de l'expérience"* (Piaget, 1969, p. 231). En d'autres termes, l'intelligence est caractérisée par *l'adaptation* qui consiste à réaliser l'équilibre parfait entre ce que Piaget appelle *l'assimilation* et *l'accomodation*, l'assimilation étant l'intégration d'une nouvelle situation à l'ensemble des situations où le comportement s'applique, et l'accomodation étant la modification que le sujet doit faire subir à ses schèmes et qui lui est imposée par les contraintes de l'environnement.

Tout en essayant de définir l'intelligence et d'en analyser le fonctionnement, les psychologues, à partir de Galton et de Binet, ont mis au point une batterie de tests pour mesurer l'intelligence, tels: les tests de quotient intellectuel (Q.I.). Ces tests mesurent, à un moment donné, (ne pas oublier ici toutes les conditions conjoncturelles possibles) les capacités intellectuelles, c'est-à-dire l'expression de l'intelligence à un moment précis, et non l'intelligence elle-même.

Cette mesure des capacités intellectuelles ne peut être faite une fois pour toutes puisque le Q.I. peut varier d'un âge à l'autre. Ainsi, un psychologue de l'Université McGill déclare que le quotient intellectuel d'un enfant peut

beaucoup changer, principalement au cours des trois premières années de scolarité (des différences allant jusqu'à 15 points dans le Q.I.). Le changement peut être tel qu'il affectera les chances de fréquenter l'université ou de se trouver un emploi. Le quotient intellectuel est très variable même jusqu'à l'âge de 13 ou 14 ans. (Rapporté dans P.W. Bélanger, 1970, p. 369).

Par ailleurs, la mesure de l'intelligence a donné lieu à de vives controverses, comme nous le verrons un peu plus loin. Il est, en effet, fort difficile de départager ce qui est inné de ce qui est acquis. Et à plus forte raison, si l'on croit que les tests de Q.I. s'inscrivent dans une idéologie particulière. Selon Edmonds et Moore, l'emploi des tests d'intelligence serait *"une mesure politique issue des classes sociales qui ont réussi à imposer leurs propres valeurs de comportement comme critère d'intelligence"* (Edmonds et Moore, 1973, p. 12). Dans une telle éventualité, le système scolaire qui pose les aptitudes intellectuelles comme critère d'accès, dans la mesure de l'orientation idéologique des tests, reproduit les inégalités non pas héréditaires mais sociales.

D'autre part, la plupart des tests d'intelligence s'appuient sur l'hypothèse de l'existence d'un facteur commun à toutes les épreuves, appelé *intelligence générale*. Plusieurs psychologues ont contesté cette conception. Guilford (1971), pour sa part, a dénombré cent vingt (120) facteurs indépendants qui interviennent dans le comportement de l'individu. Seul un nombre relativement faible de ces facteurs est pris en compte dans les tests standardisés classiques.

2. L'"héréditabilité"

Ce concept se définit comme la mesure de la variance des différences observées dans un trait particulier imputable à des différences génétiques. Autrement dit, on essaie de mesurer quelle part est due à l'acquis, quelle part est attribuable à l'inné, dans l'étude d'un caractère spécifique.

C'est ainsi que Cyril Burt (1966), à partir d'études menées en Angleterre portant sur des jumeaux, en est arrivé à la conclusion que près de 80% des différences d'intelligence générale seraient attribuables à des facteurs héréditaires. D'autres chercheurs, tels Jensen (1969) et Eysenck (1973), endossent les conclusions de Burt. La thèse du caractère héréditaire des différences intellectuelles est liée à la croyance que les différences raciales et les différences entre les classes sociales sont héréditaires. Selon Burt, ces différences de classes deviennent inévitables puisque certaines caractéristiques collectives se transmettent d'une génération à l'autre. Le champ d'action des tenants d'une idéologie égalitaire est alors considérablement restreint.

Par contre, certaines études jugent que l'estimation de 80% est nettement exagérée. Ainsi, Jencks et ses collaborateurs (1972), en examinant les études sur les jumeaux, concluent que l'héréditabilité en matière de Q.I., en ce qui concerne les États-Unis, se situerait autour de 45%; une autre tranche de 35% serait attribuable à l'environnement, tandis que 20% serait le résultat de l'interrelation entre les influences génétiques et celles du milieu.

En définitive, les résultats différents auxquels aboutissent les recherches ne tiendraient-ils qu'à un problème d'ordre méthodologique?

"Dans une population dont les conditions culturelles sont à peu près égales, les différences d'intelligence sont dues pour 75% aux différences d'hérédité... Et pourtant cette constatation ne contredit pas l'importance des facteurs culturels. Si au lieu de comparer entre eux des individus appartenant au même milieu, on compare des individus de niveau social très différent, alors ce n'est plus l'hérédité qui pèsera à 75% dans les différences individuelles, mais le milieu." (Zazzo, 1968, pp. 52-53).

Il semble que tous ces résultats assez divergents les uns des autres doivent être considérés avec beaucoup de réserves. Le biologiste Dobzhanski (1973), par exemple, croit plutôt à une *"interaction dialectique permanente"* entre le génétique et l'environnement, d'où la difficulté d'isoler

la part attribuable à l'inné et celle due à l'acquis dans le développement de l'intelligence.

Pour illustrer la dialectique hérédité-milieu, Cattell (1956) a pris l'exemple des mécanismes psychologiques de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, savoir lire est une habileté acquise sous l'influence du milieu. Toutefois, la rapidité et la maîtrise de la lecture relèvent en partie de l'équipement génotypique et en partie de l'influence du milieu. Et Cattell conclut:

"les tendances héréditaires s'inscrivent dans le contexte culturel de l'époque, mais leur structure générale peut demeurer celle de l'hérédité". (op. cit. p. 173).

La relation entre l'hérédité et le milieu dans le domaine de la connaissance ne semble faire aucun doute. Mais, dans le débat hérédité-milieu, on semble oublier trop souvent que l'individu n'est pas passif dans tout ce processus. Il ne subit pas passivement toutes les influences, toutes les actions qui s'exercent sur lui. Ainsi, Piaget est convaincu qu'il existe des relations étroites entre l'organisme et son milieu, c'est-à-dire des relations entre *"le sujet agissant et pensant et les objets de son expérience"*. Le mérite de Piaget est surtout d'avoir démontré la contribution active de l'enfant *"à la construction de sa personne et de son univers"*.

Quoiqu'il en soit, le problème hérédité-milieu reste posé et il est loin d'être résolu. La tâche la plus importante reste maintenant de trouver la relation entre le développement cognitif et un matériel génétique identifié; autrement dit, à trouver des liens entre les conditions génétiques et l'environnement. Ces recherches commencent à peine. On a longtemps cherché lequel de l'inné ou de l'acquis était prépondérant et dans quelle mesure. Il reste à savoir maintenant comment l'hérédité et l'environnement interagissent.

3. Intelligence, réussite scolaire et carrière professionnelle

Le débat hérédité-milieu est d'autant plus complexe que certaines notions sont mal définies et certaines réalités mal identifiées. C'est ainsi que la mesure de l'intelligence a souvent contribué à fausser le problème, et nous verrons comment dans les paragraphes qui suivent.

Il faut éviter d'assimiler intelligence et quotient intellectuel. Les tests de quotient intellectuel tentent de mesurer en quelque sorte certaines capacités requises par l'école et non l'ensemble des capacités intellectuelles. On ne peut d'aucune façon juger des capacités intellectuelles d'un individu à partir de tels tests. Une telle attitude pourrait expliquer quelques-unes des inégalités devant le système scolaire. Les tests d'aptitudes scolaires ne mesurent qu'un type de talent et négligent les facteurs non intellectuels et motivationnels.

Le processus de sélection appliqué dans le système scolaire s'appuie sur la notion d'aptitude, laquelle justifie généralement les inégalités scolaires observées, en termes de réussite ou d'échec scolaire.

"La notion d'aptitude se révèle être à la fois un effet de certains phénomènes sociaux concrets, et un médiateur dans la genèse des conduites collectives qui orientent les transformations du système scolaire et du système social". (Bisseret, 1971, p. 317).

La notion d'aptitude a donné naissance à une idéologie justificatrice des inégalités scolaires et sociales. Ainsi, au XIX[e] siècle, l'aptitude est une caractéristique naturelle et héréditaire, relevant d'un ordre de causalité essentiellement biologique. En matière d'enseignement, il est alors tout à fait dans l'ordre des choses de choisir les meilleurs candidats et de favoriser chez eux une scolarisation poussée; la grande majorité n'a pas les capacités nécessaires, croit-on, pour répondre aux exigences scolaires.

Un peu plus tard se situe l'époque des tests. L'aptitude devient une réalité mesurable; ce sera désormais la garantie d'un ordre social légitime. La *science des tests* concilie deux exigences jusque-là incompatibles:

d'une part, la nécessité d'offrir à tous des chances égales, d'autre part, la nécessité de maintenir une stratification professionnelle et sociale. Le système scolaire, s'appuyant sur un critère objectif, en l'occurrence le test standardisé, sauvegarde à la fois le souci de justice sociale et celui de rentabilité. Les tests fournissent ainsi une caution scientifique à la légitimité de l'ordre social existant, plus particulièrement à la stratification socio-professionnelle.

On peut cependant remettre en question la soi-disant objectivité des tests. Plusieurs recherches ont démontré que de multiples facteurs peuvent influencer les résultats des tests. Ainsi en est-il de la motivation de l'enfant à faire le test: en augmentant la motivation de l'enfant, on peut obtenir des gains importants au niveau des résultats (Ziegler et Butterfield, 1968). Katz (1967a) a également démontré que les conditions de passation et que le contexte social dans lequel se situent les tests influencent directement les résultats.

Quoiqu'ils soient plus ou moins discriminatoires et injustes, les tests et examens scolaires n'en opèrent pas moins une sélection qu'on croit indispensable au bon fonctionnement du système social. Dans les processus de sélection scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle, il se produit un ajustement entre les désirs des individus et les filières scolaires et professionnelles existantes; la notion d'aptitude opère alors une *médiation nécessaire et efficiente*, à l'intérieur d'un cadre idéologique plus global.

Ainsi, on a pensé que le Q.I. était un excellent moyen de prédire le statut socioprofessionnel. Puisque le Q.I. détermine la réussite scolaire et que cette dernière est déterminante dans l'organisation du marché du travail en termes de statut et de salaire, le Q.I. est donc un excellent indice des perspectives futures de la position sociale. Cette conception de Herrnstein (1973) a suscité des objections sérieuses.

Qu'on se rappelle les conclusions de l'étude de Thurow (1972) à l'effet que la dispersion de la scolarisation a diminué, alors que la dispersion des revenus a augmenté dans la société américaine. De même, Jencks et ses collaborateurs (1972) ont vivement critiqué la croyance à la relation entre le Q.I. et la scolarité d'une part, et la réussite professionnelle d'autre part. Il en résulte que l'élimination des inégalités d'accès à l'enseignement n'élimine pas les différences dans la stratification occupationnelle. Si on veut éliminer, ou du moins réduire, les inégalités sociales, ce n'est pas tant sur l'école qu'il faut agir que sur l'ordre social existant.

Ces auteurs sont convaincus que les capacités intellectuelles, telles que mesurées par le Q.I., n'expliquent que très peu la réussite économique et sociale mesurée par le revenu et le prestige attachés à la profession exercée. En effet, lorsqu'on isole le facteur réussite scolaire, la relation observée entre le Q.I. et la réussite professionnelle est très faible (coefficient beta de 0,13), comme l'ont démontré Bowles et Gintis (1972-1973). Par ailleurs, lorsque le facteur Q.I. est isolé, le fait qu'une corrélation subsiste entre le niveau des études accomplies et la réussite professionnelle serait explicable par la valeur du diplôme, ce que Bowles et Gintis appellent "*l'effet des titres décernés*" *(credential effect)*. Il est possible que la qualité et le contenu de l'enseignement importent peu aux employeurs et que la valeur des *titres décernés*, vue en termes de durée des études et de certificats, soit l'élément déterminant.

Cette constatation accréditerait la thèse voulant que l'école soit essentiellement une usine à diplômes et, pour reprendre les propos de Jencks (1972), "*une institution de sélection et de certification, chargée de calibrer et d'étiqueter les individus*" (op. cit., p. 135). Il serait faux de croire que le principal effet de l'enseignement est "*d'améliorer les capacités cognitives des individus et que cette amélioration explique les relations entre l'instruction et le revenu*". (Gintis, 1971, p. 266).

Conclusion

L'approche de la psychologie individuelle ne semble pas avoir répondu aux nombreuses questions que soulève l'égalité des chances en éducation. Plusieurs recherches ont été réalisées dans cette optique et elles n'ont pas réussi à apporter des réponses satisfaisantes aux problèmes posés.

Le problème posé en termes de dialectique hérédité-milieu aboutit à des résultats divergents: certains ont démontré que le rôle de l'hérédité était fort important dans le développement de l'intelligence; par contre, d'autres croient que c'est l'influence du milieu social qui est la plus importante. Il y a aussi les tenants de la position du juste milieu: l'hérédité et l'environnement seraient aussi importants l'un que l'autre.

Un courant assez important se développe maintenant suite à ce débat relativement stérile. Devant les résultats contradictoires auxquels aboutissent les débats du genre: lequel de l'inné ou de l'acquis est le plus important, on juge plus fécond de s'interroger sur les interrelations entre l'hérédité et l'environnement, ce que Dobzhanski appelle *"l'interaction dialectique permanente"*. Autrement dit, on veut identifier les processus dynamiques du développement de l'intelligence.

Parallèlement à la dialectique hérédité-milieu s'est posé le problème de la mesure de l'intelligence. L'intelligence étant une donnée dynamique, la mesurer présente bien des embûches. Il s'avère donc très difficile, voire impossible, d'en arriver à une mesure objective, malgré les efforts tentés en ce domaine. Étant donné que les tests de Q.I., par exemple, ne mesurent pas le potentiel de l'intelligence mais le développement de celle-ci pendant une période donnée, il ne saurait être question d'en considérer les résultats comme étant absolus, définitifs et conformes au développement réel de l'intelligence. De plus, il a été suffisamment démontré que les tests ne peuvent mesurer objectivement le quotien intellectuel, même à un moment précis. Beaucoup trop de facteurs, tant personnels que sociaux et culturels, interviennent pour que seules les véritables capacités intellectuelles soient mesurées lors de l'application des tests.

À cause de la non-objectivité des tests, il serait illusoire et aussi profondément injuste de les considérer comme des mesures fiables des aptitudes intellectuelles des individus. Tout au plus, peuvent-ils servir d'indices relatifs pour guider l'individu et l'institution scolaire dans une démarche éducative. En aucun cas, ils ne devraient servir à la sélection scolaire et professionnelle des individus.

L'approche de la psychologie individuelle, telle qu'elle s'est définie jusqu'à maintenant, semble conduire à une impasse dans le débat sur l'égalité des chances en éducation, en ce sens que les facteurs psychologiques ne sauraient expliquer les inégalités scolaires. Cependant, il ne faut pas conclure à l'inutilité de poursuivre la réflexion et les recherches dans ce domaine puisqu'elles permettent une meilleure connaissance de l'être humain. L'impact de nouvelles connaissances en psychologie ne peut être négligé dans la recherche d'une plus grande justice sociale, dans l'élaboration et l'application de méthodes éducatives qui doivent s'inspirer d'une doctrine du juste milieu, *"faisant une part à la maturation structurale et une part aux influences de l'expérience et du milieu social et physique"*. (Piaget, 1969, p. 248).

Puisque les facteurs psychologiques ne peuvent expliquer les inégalités en matière d'éducation, il faut en chercher les causes ailleurs. Nous aborderons donc, au chapitre suivant, les facteurs sociaux et culturels de l'inégalité des chances en éducation.

Chapitre V

L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE

Nous avons vu précédemment que le concept d'intelligence n'avait pas seulement une connotation individuelle et psychologique, mais qu'il fallait l'envisager aussi sous l'angle sociologique. On ne peut considérer les aptitudes individuelles, à moins de les envisager exclusivement sous l'angle biologique et héréditaire, sans référer au contexte social et culturel.

C'est ainsi que s'est développé tout un courant de recherches tentant de déterminer l'importance de la position sociale, de l'héritage culturel et du climat familial. Les promoteurs d'une société plus juste ont voulu connaître les facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques qui empêchent l'égalisation des chances.

La comptabilité scolaire démontre que, malgré de meilleures facilités d'accès aux études, et à l'encontre de l'idéologie égalitaire, les inégalités en matière d'éducation demeurent très importantes. Plusieurs chercheurs ont alors tenté d'identifier les facteurs explicatifs d'un tel phénomène. S'agirait-il de facteurs économiques, de la structure familiale, du statut socioprofessionnel, du niveau culturel ou de la participation à certaines valeurs? Voilà autant de variables qui peuvent intervenir sur les résultats scolaires et influer sur les chances en éducation.

La littérature sociologique en ce domaine est beaucoup trop imposante pour qu'il soit possible de la présenter en entier dans le cadre de cette étude. Un tel exercice, d'ailleurs, ne servirait que fort peu notre propos. Cependant, il nous apparaît indispensable de discuter quelques-unes des principales théories explicatives qui ont tenté d'apporter quelque éclairage au phénomène complexe de l'égalité des chances en éducation.

Ces théories peuvent être regroupées en trois courants principaux: 1- les théories macrosociologiques; 2- les théories microsociologiques; 3- un modèle d'explication d'origine économique.

1. Les théories macrosociologiques[1]

Les théories macrosociologiques relatives à l'égalité des chances en éducation consistent à étudier les inégalités en éducation en référence à la structure sociale globale. Elles tentent de rendre compte de la structure et de l'évolution de l'institution scolaire vue comme sous-système d'un système social plus large.

Il faut noter que les connaissances en matière d'inégalités des chances en éducation sont beaucoup moins développées au niveau macrosociologique qu'au niveau microsociologique. Par ailleurs, les travaux des quelques sociologues dont il sera fait mention, ne sont pas à proprement parler des théories. Elles ont toutefois le mérite de poser la réflexion au niveau du système social dans son ensemble d'une part, et de révéler le caractère incomplet des théories microsociologiques d'autre part.

Parmi ces *efforts de réflexion macrosociologique* pour expliquer l'inégalité des chances en éducation, se retrouvent les travaux de Sorokin, de Bourdieu et Passeron, de Parsons et de Boudon.

1.1 La théorie de Sorokin

La théorie de Sorokin, dont nous avons exposé les principaux éléments dans la première partie de ce texte, est d'inspiration fonctionnaliste. Selon Sorokin (1959), l'école exerce

1. Nous nous sommes inspirés largement, pour la rédaction de cette section sur les théories macrosociologiques, du chapitre que Boudon consacre à ce sujet dans son livre "*L'inégalité des chances*".

une double fonction dans les sociétés industrielles: une fonction de reproduction et une fonction de formation. La première fonction est aussi importante que la seconde: l'école sélectionne les individus en fonction des valeurs sociales ayant cours dans la société.

Cette fonction reproductrice ne signifie pas qu'il n'y a pas une évolution dans le temps de la structure sociale et de la structure scolaire. Mais ce modèle laisse peu de place aux processus dynamiques de changements dans la société. Les transformations sociales profondes ne sont possibles que lorsque l'école et la famille, les deux instances d'orientation, n'assument plus leurs rôles. Il apparaît alors des situations de désordre social, des mouvements révolutionnaires.

Selon le modèle fonctionnaliste, nous ne voyons pas comment, dans une société inégalitaire, l'école pourrait contribuer à réduire les inégalités sociales d'une part, et à ne pas engendrer d'inégalités scolaires d'autre part, puisqu'elle a précisément pour fonction de reproduire le système social.

Cette théorie pourrait peut-être expliquer la persistance et l'intensité des inégalités scolaires dans les sociétés modernes où la mobilité sociale demeure très faible, malgré le haut degré de développement de ces sociétés.

1.2 Les travaux de Bourdieu et Passeron

Cet axe de recherche est aussi représenté en France, par les travaux bien connus de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Leur théorie, qui relève aussi du mode de raisonnement fonctionnaliste, est cependant plus extrême que celle de Sorokin.

L'école est essentiellement une courroie de transmission des valeurs et des biens possédés par les classes supérieures. La fonction reproductrice de l'école garantit la hiérarchie sociale et professionnelle. L'école véhicule la culture de la classe dominante; les classes modestes, ne participant pas à cette culture, s'aperçoivent rapidement que le sommet de l'échelle scolaire leur est inaccessible.

Si l'école assure la reproduction de la société, c'est parce que la société lui permet en retour de procéder librement à son autoreproduction. L'autonomie relative de l'institution scolaire conduit celle-ci à traduire dans son langage et conformément à sa logique interne, toutes les demandes que lui adresse le corps social.

De plus, Bourdieu et Passeron introduisent l'hypothèse d'un *mécanisme de répétition*, c'est-à-dire que les individus se comportent de manière à ce que les statistiques déjà enregistrées restent vraies. Ainsi, les élèves des classes défavorisées s'éliminent souvent d'eux-mêmes, soit en renonçant à poursuivre leurs études, ce qui leur évite d'être éliminés par l'échec aux examens, soit en choisissant les filières ou secteurs d'études où les chances d'accéder au niveau suivant sont les plus faibles, par exemple le secteur professionnel.

L'évolution de l'institution scolaire dépend donc à la fois de sa cohérence interne et des fonctions qu'elle doit remplir dans la société.

"Ainsi, l'histoire d'un système relativement autonome se présente comme l'histoire des systématisations que le système fait subir aux contraintes et aux innovations de rencontre, conformément aux normes qui le définissent en tant que système." (Bourdieu et Passeron, 1968, p. 238).

1.3 L'analyse de Parsons

L'analyse macrosociologique de Talcott Parsons (1970) est quelque peu différente. Parsons reconnaît, tout comme Sorokin, que la famille et l'école jouent le rôle de mécanismes régulateurs du système social. Cependant, la famille de type nucléaire, comparativement à la famille traditionnelle, exerce une *influence régulatrice* moins importante sur les ambitions scolaires et aussi sociales des enfants.

On aurait tendance à penser alors, comme le fait Sorokin, que le pôle d'influence se déplace de la famille vers l'école. Parsons observe un phénomène différent dans le système américain. Il y aurait une liaison, allant en s'affaiblissant, entre l'école et le système de stratification sociale. Ce phénomène aurait pour conséquence que les mécanismes générateurs des inégalités scolaires se situent de moins en moins au niveau du système social global et de plus en plus au niveau de l'environnement de l'individu, par exemple en ce qui a trait à l'incidence de l'environnement immédiat sur les motivations individuelles.

Assez paradoxalement, l'analyse macrosociologique de Parsons propose donc que l'étude des mécanismes de l'inégalité en matière d'éducation se situe à un niveau microsociologique. Cette conception parsonnienne pourrait peut-être expliquer le courant de recherches des vingt (20) dernières années aux États-Unis. On a alors tenté d'analyser et d'expliquer les motivations individuelles à la réussite scolaire et sociale par l'environnement social immédiat.

1.4 L'analyse systémique de Boudon

Boudon utilise, pour sa part, une autre méthode d'investigation sociologique: *l'analyse systémique des processus par construction de modèles*. Son analyse s'inscrit dans la perspective d'une théorie systémique de la mobilité sociale qui tient compte à la fois des variables individuelles et des variables structurelles. (Boudon, 1973a, 1973b).

Le modèle qu'il propose comporte trois éléments logiquement enchaînés. Dans un premier temps, le modèle suppose que la réussite scolaire ou le niveau d'études atteint est fonction de la classe sociale d'origine. Cette première partie du modèle est vérifiée par les statistiques scolaires: les inégalités devant l'enseignement secondaire sont importantes et les inégalités devant l'enseignement supérieur sont encore plus accentuées. Ainsi, les étudiants originant des classes supérieures sont surreprésentés dans l'enseignement secondaire et le sont encore davantage dans l'enseignement supérieur, comparativement aux étudiants des classes inférieures.

Dans un deuxième temps, on considère que les *probabilités de survie*, dans le système scolaire qui mène aux études supérieures, augmentent de façon générale. La comptabilité scolaire montre alors que la probabilité de faire des études supérieures est multipliée *"par un coefficient d'autant plus grand que l'origine sociale est plus basse"*, mais que le nombre supplémentaire d'individus qui font des études supérieures est beaucoup plus faible pour les classes inférieures que pour les classes moyennes et supérieures.[1]

Le troisième élément de ce modèle concerne l'influence du développement de l'éducation

1. **Ce fait s'explique de la façon suivante: le nombre de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur étant très petit, toute augmentation, aussi minime soit-elle, se traduit par un coefficient élevé, mais par un nombre supplémentaire d'individus relativement minime, comparativement aux classes supérieures où le nombre est plus élevé même si le coefficient est plus faible.**

sur la mobilité sociale. Ici, l'analyse de Boudon se rapproche de celle de Thurow (1972), à laquelle nous avons déjà référé. Dans l'hypothèse d'une structure sociale purement méritocratique, le modèle suppose, premièrement, qu'un niveau d'instruction plus élevé entraîne un statut social plus élevé et, deuxièmement, que plus l'origine sociale est élevée, plus le statut social obtenu est élevé. D'ailleurs, de nombreuses recherches démontrent que "*des individus possèdant un même niveau d'instruction ont plus de chance d'atteindre un statut social élevé si leur origine sociale est plus élevé*" (Boudon, 1973b, p. 118). Ce que Boudon appelle un "*effet de dominance*".

Il résulte de l'analyse de Boudon que, la structure sociale étant maintenue stable dans le temps, le développement des taux de scolarisation a tendance à augmenter, la croissance des effectifs étant d'autant plus grande que le niveau d'enseignement est élevé et cela, d'une période à l'autre.

De telles constatations ont pour conséquence, en ce qui concerne la structure occupationnelle, que:

"*les positions disponibles au niveau social supérieur sont distribuées avec une fréquence rapidement croissante aux individus dont le niveau scolaire est le plus élevé. Cela entraîne après un certain temps une dégradation brutale de la structure des chances associées aux niveaux scolaires moyens, dégradation qui se répercute lentement aux niveaux inférieurs*". (Boudon, 1973b, p. 121).

En d'autres termes, à un momen donné dans le temps, les positions sociales supérieures étant toutes occupées par les individus originant des classes supérieures ou moyennes et ayant atteint un niveau de scolarité supérieur, il n'existe pratiquement plus de chances pour les individus ayant une scolarité de niveau moyen d'accéder à une position supérieure. Naturellement, le même type de phénomène se reproduit pour les individus de classes sociales moyennes ou inférieures ayant un niveau de scolarité moyen ou encore élevé.

La demande généralisée d'éducation dans les pays industrialisés peut être expliquée, du moins en partie, par les conclusions de l'analyse précédente. Les individus veulent acquérir une formation de plus en plus poussée pour augmenter leurs chances d'accéder à une position sociale élevée. Cette augmentation des taux de scolarisation a pourtant pour conséquence le maintien de la structure de la mobilité, comme le démontre Boudon. Il conclut ainsi son étude:

"*Sous des conditions extrêmement générales, le développement de l'éducation n'entraîne pas la réduction de cette forme à la fois particulière et essentielle d'inégalité qu'est l'inégalité des chances sociales (dépendance du statut social du fils par rapport au statut social du père), même lorsqu'il s'accompagne d'une réduction de l'inégalité des chances scolaires*". (Boudon, 1973b, p. 124).

Le courant de recherche macrosociologique reconnait l'école comme un sous-système du système social. Celle-ci a pour fonction essentielle de reproduire les structures sociales. Dès 1927, Sorokin affirme que l'école a pour fonction première la sélection des individus en vue de combler les diverses positions de la structure socioprofessionnelle. L'école et la famille assurent, de manière complémentaire, cette fonction reproductrice.

Quelques décennies plus tard, Bourdieu et Passeron reprendront la thèse de Sorokin en précisant comment l'institution scolaire, tout en assurant son auto-reproduction, est au service de la classe supérieure en excluant, sous le couvert de mécanismes objectifs et neutres, les enfants des classes défavorisées.

Poussant plus loin l'analyse et prenant appui sur les statistiques scolai-

res et sur les données sociologiques. Boudon tente d'expliquer les relations complexes existant entre le phénomène de la scolarisation et les processus de mobilité sociale. Selon Boudon, il faut reconnaître que l'augmentation générale de la scolarisation va de pair avec une croissance des niveaux de vie.

Cependant, il est certain aussi que les inégalités économiques et sociales liées au type de stratification des sociétés industrialisées sont une cause fondamentale des inégalités scolaires. Il ne faudrait pas compter alors sur les effets des politiques de réforme scolaire pour réduire substantiellement les inégalités sociales.

Les théories macrosociologiques, nous l'avons vu, posent le problème de l'égalité des chances en éducation au niveau du système social global. Elles tentent d'expliquer les inégalités en éducation par la fonction dévolue à l'école dans la société. Peut-être ne faudrait-il pas trop chercher les causes des inégalités scolaires dans le système social, mais plutôt dans l'environnement immédiat de l'individu? C'est du moins la position de Talcott Parsons qui semble avoir inspiré le courant de recherches microsociologique en matière d'égalité des chances en éducation.

C'est donc maintenant au niveau microsociologique que nous poursuivrons l'analyse du phénomène de l'égalité des chances en éducation.

2. Les théories microsociologiques

Les théories microsociologiques, qui s'appuient sur des recherches nombreuses, s'attachent à l'étude de la scolarisation vue comme un phénomène individuel et familial. Elles visent à expliquer la scolarisation, la réussite ou l'échec scolaire par les caractéristiques individuelles (autres qu'intellectuelles) et par l'environnement social immédiat. Elles sont centrées sur les comportements scolaires des individus.

On peut distinguer quatre types d'explication dans l'approche microsociologique: 1- l'explication par les différences entre systèmes de valeurs; 2- l'explication par la classe sociale; 3- l'explication par l'héritage culturel; 4- l'explication par l'environnement familial.

Ces types d'explication ne peuvent être considérés isolément puisqu'ils font partie d'une même configuration culturelle et sociale. La prépondérance accordée à l'un ou l'autre facteur ne doit pas faire oublier les relations existant entre les divers facteurs de ce type d'approche. Ainsi, lorsqu'on privilégie l'explication par la classe sociale, on ne peut dissocier les valeurs privilégiées par un groupe social donné, ni les formes d'expression de ces valeurs.

2.1 L'explication par les différences entre systèmes de valeurs

Le système de valeurs d'un individu dépendrait de la classe sociale à laquelle il appartient. Selon certains auteurs, des systèmes de valeurs différents pourraient expliquer les inégalités scolaires et sociales.

Un courant de recherches relativement important s'est développé aux États-Unis touchant le problème de la motivation et du désir de réussite. Le concept d'*achievement* a trouvé un champ d'application privilégié dans le domaine scolaire. On s'est attaché à utiliser le facteur motivationnel pour expliquer le comportement et le rendement scolaires de l'étudiant. Ainsi, Klinger (1966) a démontré, en s'appuyant sur une dizaine de recherches déjà publiées, qu'il existe une relation significative entre le désir de réussite et la performance scolaire chez les élèves de niveaux élémentaire et secondaire.

Par ailleurs, d'autres chercheurs avaient décelé l'existence d'une corrélation entre la motivation à la réussite et la classe sociale. En effet, une étude de B.C. Rosen (1956) avait révélé que, dans les classes supérieures, environ 75% des individus sont très motivés à la réussite *(high - achievers)* et que 25% sont très peu motivés *(low - achievers)*. Dans

les classes inférieures, le rapport était complètement inversé.

Hyman (1953) a également démontré, par une série de sondages, que la classe sociale déterminait l'attitude à l'égard de la réussite. Dans les classes inférieures, le niveau d'instruction est moins perçu comme un facteur de réussite sociale que dans les classes sociales supérieures. Chez ces dernières, la réussite se traduit en termes d'épanouissement et de réalisation personnelle et elle est perçue comme la résultante d'une action planifiée et d'une volonté délibérée. Au contraire, dans les classes inférieures, les critères de réussite sont la sécurité matérielle, l'amélioration du confort, et la réussite est perçue comme l'effet du hasard, de facteurs échappant au contrôle de l'individu (la chance, des relations personnelles, etc.). Le fatalisme, la passivité et un sentiment d'aliénation caractériseraient le système de valeurs de ceux dont le statut socioprofessionnel est bas.

Les résultats de Kahl (1957) vont dans le même sens. Les valeurs apparaissent déterminantes dans le comportement de l'individu. Les valeurs diffèrent en fonction de la position sociale, hypothèse à laquelle souscrivent Hyman et Kahl et qui s'inspire de la notion de *groupe de référence* de Merton (1957). Selon cet auteur, les individus définissent leurs attitudes et leurs comportements, non dans l'absolu, mais à partir du milieu social dans lequel ils vivent et en référence aux groupes auxquels ils appartiennent.

On observerait donc, dans les classes sociales favorisées, le sentiment d'une plus grande emprise sur son destin, une recherche de l'excellence. On sait qu'une telle attitude est fort prisée dans le milieu scolaire: on propose à l'étudiant des standards d'excellence auxquels il doit se conformer pour être diplômé. L'adhésion à de telles valeurs pourrait expliquer en partie certaines inégalités en éducation.

L'essentiel de l'argumentation est que les inégalités scolaires s'expliquent fondamentalement par des systèmes de valeurs différents selon les classes sociales, qui se traduisent par des attitudes et des comportements différents face à la réussite scolaire et sociale.

Toutefois, une telle opposition entre classes sociales quant à la motivation à la réussite est fort contestable. Irwin Katz (1967b) a remis en question cette théorie du désir de réussite ou *besoin d'accomplissement*. On ne pourrait imputer aux enfants de milieux défavorisés un déficit motivationnel puisqu'ils réalisent ce besoin ailleurs, sur les terrains de jeux et dans la rue notamment. Il pense plutôt que l'école n'a aucune signification personnelle pour ces enfants et que ceux-ci n'exercent aucun contrôle sur les tâches scolaires, ce qui les amène à s'en désintéresser.

Il faut plutôt penser que le souci d'*achievement* rejoint le système de valeurs propre à chaque catégorie sociale. Peut-on parler de "*low-profile*" et de "*high-profile*" lorsqu'il s'agit de valeurs culturelles différentes? La hiérarchisation des valeurs sociales semble entraîner inévitablement des inégalités sociales et scolaires.

2.2 L'explication par la classe sociale

Les paragraphes précédents ont fait voir comment les inégalités en matière d'éducation peuvent être reliées aux différences entre systèmes de valeurs. Ce type d'explication a mis en lumière l'existence de liens entre la position sociale et le système de valeurs.

Par ailleurs, l'idée voulant que la classe sociale influence l'égalité des chances en éducation prend de plus en plus d'am-

pleur. Les inégalités sociales qui résultent de l'origine sociale ne seraient que reproduites, voire accentuées, par les structures scolaires et les méthodes pédagogiques et se traduiraient en inégalités scolaires.

Si nous nous reportons à l'explication fournie par les différences entre systèmes de valeurs, une question se pose quant à l'influence du besoin d'accomplissement sur la mobilité sociale. Les plus ambitieux se retrouvent-ils nécessairement au sommet de l'échelle sociale? Et, à l'inverse, le fait d'occuper les derniers échelons de l'échelle sociale signifie-t-il un manque d'ambition?

La mobilité sociale et la motivation à la réussite ne sauraient être considérées en termes absolus, mais doivent être analysées en fonction de la position qu'occupe l'individu dans la stratification sociale. C'est là la notion importante, appelée *distance relative*, qu'ont introduite Keller et Zavalloni (1964).

Pour ces auteurs, la réussite sociale, ou mieux l'attitude à l'égard de la réussite, n'a de signification qu'en référence à la position sociale qu'occupe ici et maintenant un individu. Supposons les cinq positions sociales a, b, c, d, e, ordonnées dans le sens descendant. Ainsi, un individu occupant la position "e" et désirant accéder à la position "c" présente un système de valeurs, pour reprendre Kahl et Hyman, une motivation à la réussite, sensiblement équivalent à l'individu de niveau "c" voulant accéder à la position "a". Dans les deux cas, ces individus ont un désir de réussir aussi grand l'un que l'autre et on ne peut dire que la notion de réussite est perçue à un degré moindre par l'un parce que le point de destination de la stratification sociale est moins élevé. Dans les deux cas, la distance à parcourir sur l'échelle sociale est de même grandeur.

La notion de *distance relative* des buts visés démontre bien le danger qu'il peut y avoir à ne considérer que le lieu de destination des individus dans la hiérarchie sociale et d'en inférer un plus ou moins grand désir de réussite selon les diverses classes sociales. En ce sens, les conclusions de Hyman sont fort discutables quand il décrit les syndromes suivants: volontarisme et rationalité chez les classes supérieures, passivité et fatalisme chez les classes inférieures.

La variable classe sociale n'est pas reliée seulement au système de valeurs. D'autres recherches ont permis de mesurer l'impact de la classe sociale sur le taux de scolarisation, l'échec scolaire, les aptitudes intellectuelles, l'orientation scolaire et professionnelle.

En France, l'Institut National d'Études Démographiques (INED) possède des renseignements statistiques riches et nombreux. Une importante étude longitudinale a été menée entre 1962 et 1972. Environ dix-sept mille (17 000) étudiants ont été suivis au cours de cette période. À la rentrée scolaire de 1971-1972, on a pu évaluer les taux de scolarisation au niveau supérieur de chaque catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, chez les ouvriers, le taux de scolarisation au niveau de l'enseignement supérieur est de 8,2%; chez les artisans et commerçants, il est de 19,8% alors qu'il atteint 52,2% dans les professions libérales (Girard et Bastide, 1973). On observe donc, à mesure qu'on monte dans la hiérarchie sociale, que le taux de scolarisation est de plus en plus élevé. Il y aurait un lien significatif entre la classe sociale d'origine, déterminée par le statut socioprofessionnel du père, et le niveau de scolarité atteint par l'enfant.

Une autre étude française portant sur l'échec scolaire montre que les signalements d'enfants-problèmes sont plus nombreux chez les enfants d'ouvriers et d'employés de service que chez les enfants des cadres moyens ou supérieurs et des professionnels (Vial et al., 1974). On observe également que la quasi-totalité des enfants des classes

supérieures suit une scolarité normale, alors que les enfants des classes inférieures cumulent un retard scolaire marqué: c'est le cas de 25% à 33% d'entre eux. Les enfants de familles ouvrières se distingueraient, non seulement par le taux de retards scolaires, mais aussi par l'amplitude de ce retard. Il semble que cette polarisation exprime un décalage entre le comportement des enfants d'origine modeste et ce que l'école attend d'eux.

Par ailleurs, on observe des différences entre les classes sociales quant aux aptitudes intellectuelles. Une étude longitudinale britannique a révélé que les étudiants de la classe moyenne réussissent mieux les tests de connaissances acquises que les tests d'intelligence verbale. Chez les enfants des travailleurs manuels, on observe le phénomène inverse (Douglas et al., 1968). Ces résultats semblent indiquer que le fossé s'élargit entre les élèves de la classe moyenne et ceux de la classe ouvrière et cela, si l'on compare les résultats d'avant la réforme de 1944 en Grande-Bretagne et la situation dans les *grammar schools* des années 60.

L'influence de la classe sociale sur les inégalités scolaires ne semble faire aucun doute. Cependant, des études ont montré que l'origine sociale présente un handicap beaucoup plus lourd dans le cas de certaines caractéristiques individuelles. Par exemple, l'origine sociale a peu d'importance pour les enfants qui présentent des capacités intellectuelles d'un niveau exceptionnel; cependant, pour les enfants dont le quotient intellectuel se situe autour de 110-120, la classe sociale influence très fortement la sélection dans l'enseignement secondaire de type classique. C'est ainsi que Douglas et ses collaborateurs (1968) montrent que le contingentement dans les *grammar schools* n'affecte guère les classes moyennes mais désavantage grandement les classes ouvrières.

Ce désavantage des classes inférieures n'attend pas le moment de l'orientation au secondaire pour se manifester. Il apparaît dès l'école primaire. Les maîtres auraient une perception différente de leurs élèves, selon l'origine sociale de ceux-ci; cette perception se traduirait sur un continuum de "très studieux" à "paresseux".

"*La comparaison d'enfants de onze ans ayant les mêmes aptitudes montre que ceux des classes supérieures obtiennent dans les écoles sélectives trois fois plus de places que les enfants de la classe supérieure des travailleurs manuels*" (Douglas, 1964, p. 122).

Les inégalités sociales sont donc observées dès l'école primaire et elles s'aggravent à l'école secondaire. Les élèves les plus doués n'éprouvent aucune difficulté au moment de la sélection d'entrée, quelle que soit la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Par la suite, il semble que même les élèves les plus doués, s'ils originent d'un milieu ouvrier, subissent de sérieux handicaps dans leur carrière scolaire. Cette situation aboutit à des résultats médiocres, voire à un abandon prématuré des études.

La situation que nous venons de décrire est sensiblement la même, à quelques nuances près, dans la société québécoise. Dans la foulée de la réforme scolaire entreprise vers 1960, quelques recherches ont tenté d'analyser la situation des étudiants québécois et de mesurer jusqu'à quel point l'objectif de démocratisation a été atteint.

Ainsi, l'étude d'A.S.O.P.E. à laquelle nous avons déjà référé, révèle l'influence de l'origine sociale sur le cheminement scolaire des étudiants (Massot, 1977). Même si le processus de sélection, en fonction de la classe sociale, s'opère surtout avant le secondaire V, il n'en reste pas moins que ce facteur est encore déterminant au niveau postsecondaire.

Les constatations suivantes s'imposent. Plus le statut socio-économique de la famille de l'étudiant est élevé, plus l'étudiant s'oriente vers le secondaire V général et vers le programme général du CEGEP.

"Pendant qu'un étudiant d'origine sociale supérieure entre au CEGEP professionnel, cinq enfants de la même origine entrent au CEGEP général; alors que les probabilités d'entrer soit au CEGEP général, soit au CEGEP professionnel, sont équivalentes pour les enfants d'origine sociale inférieure. Ces données révèlent l'importance cruciale de ce point de bifurcation en tant qu'instance de filtration selon l'origine sociale" (Massot, op. cit., p. 17).

Par ailleurs, entre le CEGEP et l'université, 74% des étudiants dont le statut socio-économique est faible abandonnent leurs études, alors que cette proportion est de 42% chez les étudiants dont le statut socio-économique est élevé.

On pense souvent que l'accès à des études collégiales et universitaires est réservé aux étudiants les plus doués. Il semble qu'il faille considérer l'interrelation entre l'origine sociale et la réussite scolaire dans le processus décisionnel de scolarisation. Lors du passage de Secondaire V à CEGEP I, on observe que, pour une réussite scolaire excellente, les taux de passage varient selon l'origine sociale; plus le statut socio-économique de la famille de l'étudiant est élevé, plus les taux de passage sont élevés: 80% dans le cas d'un statut élevé et 52% dans le cas d'un statut faible. Par ailleurs, le taux de passage est plus élevé pour l'étudiant dont l'origine sociale est élevée et qui obtient des notes scolaires moyennes que pour l'étudiant qui a d'excellents résultats scolaires, mais dont le statut socio-économique est faible.

Une autre étude, menée dans cinq (5) CEGEP de la région de Montréal, révèle que la Réforme de l'enseignement collégial a changé quelque peu la configuration des institutions d'enseignement en ce qui a trait à l'origine sociale des étudiants. Ainsi, C. Escande (1973) observe la répartition suivante: les classes supérieures fournissent 9,3% de la clientèle des CEGEP, les classes moyennes 54,2%, la classe ouvrière 29,9% et la classe paysanne 2,6%. La classe supérieure serait donc légèrement surreprésentée, les classes moyennes fortement surreprésentées et la classe ouvrière nettement sous-représentée. Si on le compare aux collèges classiques, le CEGEP aura facilité l'accès aux études préuniversitaires principalement pour les classes moyennes. Finalement, il aura très peu fait pour aider les classes défavorisées.

"En ce sens, il serait un instrument de promotion pour des couches qui consolident, pour leurs enfants, une ascension sociale récente (cadres moyens de l'industrie, du commerce, de la fonction publique) ou enrayent une régression sociale éventuelle (petits commerçants, artisans, etc...). Il ne serait un instrument de "libération" que pour une minorité d'"élus" issus de la classe ouvrière" (Escande, op. cit. pp. 82-83).

Le CEGEP a aussi permis une plus grande accessibilité aux études postsecondaires pour les filles. En 1970-1971, selon les inscriptions de la DGEC, 43% des étudiants de CEGEP étaient des filles. La discrimination se fait alors sentir, non plus en termes d'accessibilité mais en termes de choix d'options, d'orientation professionnelle. Les filles sont davantage inscrites au secteur professionnel que les garçons. Cette inégalité entre les sexes est surtout importante lorsqu'on compare une science donnée et sa correspondance technique. Par exemple, en sciences biologiques, il y a à peu près le même nombre de garçons et de filles; en techniques biologiques, il y a huit fois plus de filles que de garçons. De même, perdurent des cours traditionnellement réservés aux garçons et d'autres

réservés aux filles. Ainsi, les garçons sont nettement majoritaires dans le secteur des sciences et les filles dominent dans le secteur arts et lettres.

Les données d'Escande permettent de conclure que le CEGEP n'en continue pas moins à reproduire les rapports sociaux entre les sexes même si l'accession des filles au CEGEP contribue à une meilleure qualification de la main-d'oeuvre féminine. Le CEGEP reproduirait les inégalités entre les sexes, comme il continue de reproduire les inégalités entre classes sociales.

En termes d'orientation professionnelle, la classe supérieure s'oriente principalement vers les sciences biologiques et les sciences humaines alors que la classe ouvrière s'oriente vers les sciences physiques. Par ailleurs, les classes supérieures sont surreprésentées en sciences de la santé, en droit et en administration et la classe ouvrière en est exclue. Escande en conclut que le CEGEP perpétue les inégalités sociales de deux façons: 1- les étudiants issus de la classe ouvrière sont peu nombreux au niveau collégial; 2- ces étudiants s'orientent davantage vers le cours professionnel et les occupations les moins prestigieuses.

Une fois admis au CEGEP, il y a donc deux facteurs déterminants qui agissent sur la carrière scolaire de l'étudiant: la variable sexe qui intervient surtout dans la distribution entre les choix de cours et d'options et l'origine sociale qui influence la répartition entre le cours général et le cours professionnel. Lorsque se conjugue l'influence du sexe et de l'origine sociale, on observe que les filles des classes moyennes et ouvrières sont les plus désavantagées au niveau collégial, en ce sens qu'elles s'inscrivent moins au cours général.

Ces quelques recherches, parmi plusieurs autres, démontrent que la position sociale conjugée à d'autres facteurs, tels: le sexe, le système de valeurs, la réussite scolaire, pèsent lourdement dans la problématique de l'égalité des chances en éducation.

2.3 L'explication par l'héritage culturel

L'explication des inégalités en matière d'éducation à partir des différences dues à l'héritage culturel est un thème fort discuté, qui ne peut être dissocié de l'explication par la classe sociale. On reconnaît de plus en plus l'influence du capital culturel transmis à l'enfant par sa famille et son environnement social sur ses chances de scolarisation.

Nous nous attacherons, dans cette section sur l'héritage culturel, à un aspect particulier qui a été l'objet de nombreuses recherches: le développement du langage. Entre 1960 et 1970, on a porté beaucoup d'attention à l'étude du langage en tant que facteur de réussite scolaire. Nous réserverons, pour la section suivante, l'étude des facteurs qui relèvent plus directement de l'environnement familial immédiat.

Une théorie fort intéressante, due à Basil Bernstein (1975), tente l'explication des mécanismes liant la classe sociale à la valeur du capital culturel hérité de la famille. Les effets de l'héritage culturel se font sentir dès le jeune âge, dès l'apparition du langage. Bernstein a voulu montrer les relations existant entre la structure sociale, le langage et *l'éducabilité*.

Bernstein a étudié la relation entre les attitudes propres à un milieu social donné et la structuration du langage. Ainsi, dans les classes moyennes, les relations sociales sont individualisées et on observerait une plus grande propension à *"verbaliser les différentes manières d'être"*. Les classes moyennes se situent dans un univers organisé où l'avenir est fonction d'un projet cohérent. En ce sens, les

classes moyennes se rapprochent davantage des valeurs éducatives prônées par l'école.

Dans les classes ouvrières, on serait davantage centré sur le présent, puisque l'avenir est fort incertain. Les événements sont vus comme des incidents plutôt qu'intégrés dans un univers de relations. Les relations familiales sont plus simples, plus directes et plus autoritaires.

De ces deux univers distincts, Bernstein infère l'existence de deux codes linguistiques: le code *restreint* et le code *élaboré*. Le code *restreint* est essentiellement descriptif, il exprime des états plus que des processus. Il est caractérisé par une syntaxe pauvre et l'emploi fréquent d'interjections et d'exclamations. Le code *élaboré* est centré sur les relations entre les éléments plus que sur les choses elles-mêmes. C'est un langage explicite et démonstratif, riche au point de vue syntaxique.

Selon Bernstein, les enfants des classes populaires utilisent un langage implicite (c'est-à-dire que le message transmis ne peut être compris qu'en référence au contexte), ce qui n'est pas le cas de l'enfant des classes moyennes. Cela ne signifie pas que les enfants ne possèdent pas le même vocabulaire, ni que leur compréhension du système des règles linguistiques diffère.

Il ne s'agirait donc pas de compétence linguistique différente selon le milieu social, mais de modalités différentes d'actualisation des potentialités linguistiques. La structuration des significations (*universalistes* dans le code élaboré et *particulières* dans le code restreint) relève de l'expérience et des interactions sociales.

Certains éléments de la théorie de Bernstein ont été fort contestés. Pour sa part, Labov (1970) ne croit pas que la complexité syntaxique du langage des enfants de milieux populaires soit moindre que celle des enfants des classes moyennes. Se référant aux hypothèses du linguiste américain Chomsky, Labov indique que, si des différences apparaissent au niveau des performances linguistiques, l'analyse des structures profondes du langage ne révèle aucune différence de "*complexité dans les mécanismes générateurs*". Il propose la notion de *variabilité linguistique* qui suppose que chaque individu possède plusieurs registres de langage qu'il utilise selon les circonstances.[1]

Les différences de langage observées entre les enfants de différents milieux peuvent provenir des situations pédagogiques. C'est là l'hypothèse formulée par D. Lawton (1968). En faisant varier les situations pédagogiques, l'enfant de milieu ouvrier pourrait accéder au code *élaboré*, décrit par Bernstein. On permettrait alors de varier les situations de verbalisation pour faire découvrir à l'enfant plusieurs possibilités d'expression.

Lawton va jusqu'à nier la distinction entre code *restreint* et code *élaboré*. Ce qui différencie plutôt les enfants des classes ouvrières de ceux des classes moyennes, c'est l'aptitude plus ou moins grande à *changer de code*. Les enfants des classes moyennes n'éprouvent aucune difficulté à faire ce changement alors que pour les autres, il s'agit d'une véritable traduction; d'où les lenteurs et les fautes fréquentes observées chez ces enfants.

Les possibilités d'expression différentes ne devraient pas être interprétées comme une incapacité. Par-delà la forme expressive qui peut varier, il y a l'objet d'expression. Une recherche anglaise a démontré

1. **Labov rapporte l'expérience suivante. Dans une situation traditionnelle de test, des enfants noirs de Harlem ne réussissent à s'exprimer que par monosyllabes. L'expérimentateur blanc conclut à une grave déficience linguistique. Par contre, les mêmes enfants, revenus dans leur milieu et en présence d'un expérimentateur noir, deviennent volubiles et s'expriment dans une langue très bien structurée.**

que des enfants de milieux défavorisés ne manquent pas d'idées sur un thème donné. Ils sont capables d'avoir autant d'idées que les enfants de milieux plus favorisés. Il s'agit seulement de leur poser plus de questions car ils ont l'habitude, dans de telles situations, de ne fournir qu'une seule réponse, alors que les enfants privilégiés élaborent plusieurs réponses. (Williams et Naremore, 1969).

Les recherches sur le langage nous apprennent donc que les habitudes linguistiques varient d'un groupe social à l'autre. L'école semble valoriser inconditionnellement un code linguistique, ce qui a pour effet de susciter l'apparition d'un nouveau handicap scolaire: la déficience linguistique. Le développement de l'individu ne peut être envisagé de manière linéaire et il ne peut y avoir de forme unique dans le processus d'appropriation du capital culturel.

Il est important de souligner que les recherches en sociolinguistique accordent de plus en plus d'importance, non pas au seul répertoire verbal et linguistique, mais à l'ensemble des habiletés de communication développées par l'enfant, ce que traduit le concept de *compétence communicative*.

Cette nouvelle conception présente un caractère essentiellement socioculturel (Hymes, 1971). La langue de l'enfant est conçue comme un ensemble spécifique de règles linguistiques (tant phonologiques, morphologiques que syntaxiques) qui doit être envisagé dans une optique différente, mais équivalente, selon les divers milieux.

Chaque enfant possède une expérience de communication qui se caractérise par une variété de situations de communication et par un ensemble de règles sociales qui régissent les modalités de communication. En somme, la communication, quels qu'en soient le contenu et la forme, est déterminée par une interaction sociale.

Les théories développées par les recherches sur le langage deviennent éminemment utiles dans la façon d'envisager la relation entre l'héritage culturel et la performance en matière d'éducation. Elles apparaissent d'autant plus utiles que le problème des différences linguistiques occupe une place fort importante dans l'analyse des rapports de l'institution scolaire avec les groupes sociaux.

"De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement du maître". (Bourdieu, 1966, pp. 329-330).

Les théories que nous venons d'exposer, malgré des lacunes évidentes et certaines conclusions fort contestables, ont le mérite d'identifier et d'expliquer les liens existant entre la structure sociale, le langage et le système scolaire. Un tel apport est loin d'être négligeable en ce qui concerne l'égalité des chances en éducation, étant donné l'importance accordée au langage dans le monde scolaire.

Bien sûr, le langage n'est pas le seul élément composant l'héritage culturel. Plusieurs aspects de l'environnement familial font partie du bagage culturel transmis et exercent une influence déterminante en matière d'égalité des chances en éducation, comme nous le verrons maintenant.

2.4 L'explication par l'environnement familial

La classe sociale, mesurée par le statut socioprofessionnel, n'est pas le seul facteur qui puisse expliquer les inégalités scolaires. D'autres variables reliées à la classe sociale exercent une grande influence sur le phénomène des inégalités. C'est

ainsi qu'une relation étroite existe entre le milieu familial et le déroulement de la carrière scolaire de l'étudiant. Le statut socioprofessionnel du père, tout en étant un indicateur valable, ne précise pas ce qui se passe réellement dans la vie de l'enfant, les relations affectives existant entre l'enfant et ses parents, la manière dont la préparation scolaire est assurée, le climat culturel de la famille.

Un premier exemple nous démontre l'interaction de variables, telles: la classe sociale, le revenu, le niveau d'instruction des parents, sur la réussite scolaire. L'étude de Girard et Clerc (1964), menée auprès de 21 000 enfants français, démontre que la *valeur scolaire* des enfants, telle qu'estimée par le maître, est d'autant plus élevée que la famille se situe à un échelon élevé de la stratification socioprofessionnelle.

Qui plus est, à niveau de revenu égal, la réussite scolaire est liée au niveau culturel des parents, mesuré par le niveau de scolarité le plus élevé atteint par l'un des parents. Le niveau culturel des parents est donc une dimension essentielle du statut social de la famille lorsqu'il s'agit d'expliquer la réussite ou l'échec scolaire de l'enfant.

De même, l'enquête Plowden en Angleterre (H.M.S.O., 1967) a révélé que les ambitions des parents quant à la scolarité des enfants variaient en fonction de la classe sociale. Ainsi, les parents exerçant des professions libérales étaient beaucoup plus nombreux à espérer que leurs enfants fassent des études postsecondaires que les parents exerçant des métiers manuels. Et effectivement, les parents de professions libérales étaient proportionnellement plus nombreux que ceux de métiers manuels à voir se réaliser leurs ambitions.

Une autre importante étude a démontré l'existence d'une relation étroite entre le milieu familial et les résultats scolaires (Fraser, 1959). L'évaluation du milieu familial portait sur quatre (4) aspects: 1- l'aspect **culturel,** mesuré par le niveau d'instruction des parents et leurs habitudes de lecture; 2- l'aspect **matériel**, tels: le revenu, la profession, la taille de la famille; 3- les **attitudes** des parents à l'égard de la carrière scolaire et professionnelle de l'enfant; 4- le degré *d'anormalité* **du foyer** — par exemple, famille monoparentale, mère travaillant à l'extérieur, climat familial.

Il a été démontré qu'il existe des corrélations — variant de 0,33 à 0,66 — entre les divers indicateurs du milieu familial d'une part, et le Q.I. et les notes scolaires d'autre part. Toutefois, il convient de noter que la corrélation la plus forte est observée en ce qui a trait à l'encouragement donné par les parents à la carrière scolaire et professionnelle de l'enfant. Cette relation démontre l'importance capitale que revêtent les relations entre parents et enfants et l'intérêt exprimé par les parents à l'endroit de leur enfant. Il n'est guère douteux que le milieu familial ait une grande valeur prédictive au sujet de la réussite scolaire, tant en ce qui concerne les conditions matérielles de la famille, qu'en ce qui concerne les processus psychologiques.

D'autres facteurs liés à la structure familiale sont aussi importants dans la genèse des inégalités scolaires. Ainsi, le climat régnant dans la famille semble avoir quelque importance. Le niveau de scolarité atteint varie, toutes choses étant égales par ailleurs, avec le type de climat familial libéral ou autoritaire. Elder (1963a) a observé qu'un climat libéral dans la famille est associé à un niveau scolaire plus élevé, quel que soit le sexe, l'âge, le statut socioprofessionnel.

Par ailleurs, le nombre d'enfants dans la famille influence également la carrière scolaire de l'enfant. Girard (1962) a démontré que la probabilité pour un enfant d'atteindre le niveau d'enseignement supérieur décroît avec le nombre d'enfants

dans la famille. Ce phénomène s'observe dans les différentes catégories sociales, bien qu'il soit plus limité dans les classes sociales supérieures.

Finalement, une étude de G.W. Miller (1970) a permis d'identifier certains facteurs qui sont en corrélation avec la performance scolaire. Ces facteurs précisent la façon dont l'enfant lui-même perçoit son milieu. Les variables suivantes sont liées de manière positive à la réussite scolaire de l'enfant: la volonté exprimée par les parents à l'égard de la poursuite des études, les relations positives avec le professeur, le climat culturel de la famille (par exemple, le temps consacré par les parents à leur enfant, la valorisation de l'effort intellectuel), la liberté qu'a l'enfant de s'exprimer et d'agir, la relation de confiance entre parents et enfant. De plus, l'auteur observe que la corrélation entre classe sociale et performance scolaire est nettement plus faible que les corrélations observées entre l'environnement familial et la réussite scolaire. Miller dégage les conclusions suivantes:

"Cette étude semble indiquer qu'il faudra peut-être à l'avenir accorder moins d'attention à la classe sociale comme telle, en ce qui concerne la réussite scolaire. C'est une variable grossière dont l'importance directe dans le problème de la réussite scolaire est limitée". (Miller, op. cit., p. 268).

Toutefois, il ne faut pas conclure à l'abandon de la variable classe sociale, puisque ce facteur a beaucoup de poids lorsqu'il s'agit du passage au niveau d'enseignement supérieur ou de l'abandon scolaire, même si son influence semble plutôt faible dans le cas de la performance scolaire proprement dite.

Cependant, il demeure fort difficile de démêler les effets respectifs du milieu familial et des ressources scolaires sur le cheminement scolaire de l'enfant. Quelques tentatives ont été faites en ce sens. Ainsi, le prolongement de l'enquête Plowden, effectuée en Angleterre, a permis de constater que la corrélation observée entre le milieu familial et les résultats scolaires au niveau de l'école primaire se maintient à l'école secondaire. Qui plus est, le poids du milieu familial, loin de diminuer, semble encore plus important dans la réussite au niveau de l'enseignement secondaire. Les auteurs s'attendaient, au contraire, à ce que les élèves, étant plus âgés, échappent davantage aux influences familiales (Ainsworth et Batten, 1974).

De plus, les mêmes chercheurs ont noté l'influence du type d'établissement d'enseignement secondaire sur les résultats scolaires. Les indices les plus révélateurs à ce sujet sont la qualification des enseignants, une attitude centrée davantage sur l'enfant que sur les programmes, de bonnes relations entre professeurs, parents et enfants.

De telles conclusions forcent à éviter de transformer en destin individuel ce qui est la résultante d'une action éducative tant familiale que scolaire et sociale. Ce n'est pas n'importe quel enfant qui éprouve des difficultés à vivre sa scolarité selon les normes. Les variables strictement économiques qui influent sur les conditions de logement, de nourriture, de types de loisirs, jouent un rôle dans l'explication des inégalités scolaires. De même les conditions culturelles (valeurs privilégiées par les parents, niveau de scolarité des parents) semblent exercer une influence importante. Toutefois, connaissant le lien entre les inégalités culturelles chez les parents et les inégalités de réussite scolaire chez les enfants, on ne connaît pas le détail des *processus médiateurs*.

Les différentes théories microsociologiques tentent d'expliquer les inégalités en matière d'éducation par l'environnement social immédiat. De multiples facteurs interviennent: les valeurs privilégiées par les différents groupes sociaux, la position sociale, le bagage culturel transmis et les caractéristiques du milieu familial.

Ainsi, les valeurs des différents groupes sociaux, par exemple, le besoin d'accomplissement, peuvent influencer les chances en matière d'éducation. Le besoin d'accomplissement ou la motivation à la réussite varierait selon la classe sociale à laquelle on appartient. On sait pertinemment, plusieurs recherches en faisant état, que la position sociale est déterminante dans le cheminement scolaire des étudiants, principalement en termes d'accessibilité, de performance scolaire, de persévérance scolaire, d'orientation scolaire et professionnelle.

Le bagage culturel transmis, lequel est en relation directe avec la classe sociale, n'est pas étranger non plus aux chances scolaires. Le climat culturel de la famille (niveau d'instruction des parents, attitudes à l'égard de l'éducation, entre autres) est étroitement lié à la réussite scolaire. D'autres facteurs, tels: le type de relations parents-enfants, la taille de la famille, le revenu, semblent tout aussi importants dans le processus de scolarisation.

Finalement, on a relevé l'importance du langage. Étant donné la part très grande faite par l'école à l'expression verbale, les différences linguistiques se transforment rapidement en un handicap linguistique. Certaines théories linguistiques ont tenté d'expliciter la relation existant entre le langage, la classe sociale et l'éducabilité.

3. **Un modèle d'explication d'origine économique**

L'éducation ne doit pas être envisagée seulement comme une action individuelle et sociale. De plus en plus, on la considère aussi comme une manifestation d'ordre économique, tant sur le plan personnel que sur le plan collectif. Dans les pays industrialisées, une proportion très grande du produit national brut est affectée à l'éducation. Il devient donc pertinent de s'interroger sur la portée d'un tel investissement.

Les recherches, relativement peu nombreuses, qui s'inscrivent dans ce courant théorique, reposent sur l'hypothèse selon laquelle l'individu est un *agent économique rationnel* qui considère l'éducation comme un investissement. Le modèle réfère dès lors aux notions de coûts et de revenus de l'éducation.

Les coûts de l'éducation correspondent aux dépenses liées directement ou indirectement à la fréquentation scolaire et aux activités socio-éducatives. Les revenus des individus éduqués sont déterminés par le diplôme possédé et par l'âge. La hiérarchie salariale reflète donc la hiérarchie du diplôme. Cependant, il semble qu'on doit tenir compte, dans cette analyse de la relation *salaires-diplômes*, du facteur origine sociale.

Comme le souligne Bintis (1971), il faut constater que pour un même diplôme et une même catégorie d'âge, le revenu est d'autant plus élevé que la classe sociale d'origine est élevée. Ce fait étant observé, on peut discuter longtemps des raisons explicatives d'un tel phénomène, qu'on voie là du népotisme ou encore un facteur invisible qui modèlerait les attitudes et comportements des acteurs sociaux.

Les résultats des recherches de la présente décennie semblent conduire à la conclusion que:

"*La fonction du revenu moyen n'est pas identique pour les différents groupes sociaux. Cependant, le caractère inégalitaire s'observe à chacun des niveaux si bien que ce phénomène ne permet pas à lui seul d'expliquer les différences de scolarisation des différentes catégories sociales. La recherche de la raison de l'inégalité d'accès doit donc être cherchée au niveau de la fonction d'utilité qui intègre les éléments à la disposition de l'individu dans le processus de choix.*" (Eicher et Mingat, 1975, p. 247).

Eicher et Mingat développent un modèle de décision individuelle qui repose sur l'explication de la fonction d'utilité. L'individu impliqué dans un processus de décision doit calculer le *bénéfice actualisé* d'une part, et le *risque lié à l'investissement éducatif*, d'autre part. Tout au plus, ce modèle permet-il d'évaluer quelles sont les études — en termes de durée et de type — les plus utiles selon les diverses catégories socioprofessionnelles d'origine. Le modèle définit donc les

adaptations optimales, en matière de formation scolaire, en fonction des conditions individuelles qui prévalent.

Les auteurs reconnaissent que les conséquences d'un tel modèle s'orientent vers la reproduction de la structure sociale existante. On ne peut ici savoir jusqu'à quel point et de quelle manière l'école assume une fonction reproductrice.

"Le modèle permet de comprendre comment les familles s'adaptent au système éducatif et à ses transformations, mais son pronostic en matière d'inégalités est banal: les individus dont les conditions économiques s'améliorent dans le temps, demandent plus d'éducation, mais le système s'adapte à ces transformations si bien que l'inégalité, si elle se réduit, demeure néanmoins très forte" (Eicher et Mingat, op. cit., p. 259).

Le modèle de Eicher et Mingat rejoint le schéma du processus de décision scolaire proposé par Boudon (1973a) dans son étude sur l'inégalité des chances. Ce dernier distingue les notions de *coût*, de *risque* et de *bénéfice anticipé*. À chaque point de bifurcation du cursus scolaire, l'individu doit évaluer le **risque** d'échec en passant à un niveau scolaire plus avancé. L'utilité de poursuivre des études décroît à mesure que s'accroît le risque d'échec.

Par ailleurs, le **coût** anticipé des études est déterminé par la position sociale de l'individu, ce coût étant d'autant plus élevé que la position sociale est plus basse. L'utilité décroît à mesure que le coût augmente.

Finalement, le **bénéfice anticipé**, en termes de statut social ultérieur, correspond aussi à la position sociale qu'occupe l'individu. Le bénéfice anticipé est plus élevé si l'individu occupe déjà les niveaux les plus élevés de la hiérarchie sociale. L'utilité décroît si le bénéfice décroît.

En définitive, les individus obéissent à un *"processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la position sociale"* (Boudon, op. cit., p. 69). Pour chaque individu, selon sa position sociale d'origine, et toutes choses étant égales par ailleurs, il existe une utilité maximale correspondant à la combinaison où, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore moindre que l'augmentation du coût.

Le modèle d'explication d'origine économique, principalement la thèse de Boudon, ne présente pas la classe sociale comme la cause finale des inégalités en matière d'éducation, bien que le processus de décision scolaire soit fonction de la classe sociale. Ce modèle retient plutôt la proposition suivante: chaque individu se comporte de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus appropriée.

Conclusion

L'approche sociologique introduit dans l'analyse du système scolaire le champ des explications sociologiques (socio-culturelles et socio-économiques) et non plus uniquement le champ des caractéristiques individuelles, des aptitudes intellectuelles de chacun. On constate aisément, à la lumière des diverses recherches, que ce ne sont pas des individus qui sont mis en situation d'échec par l'école mais des groupes sociaux. Une concentration très importante de ceux qui échouent proviennent des milieux défavorisés.

Cette constatation oblige à s'interroger sur la relation qui existe entre les normes culturelle: de l'école et celles du milieu social. Il est possible de dégager alors une loi fondamentale qui régit les relations entre le système d'enseignement et la structure des classes sociales. Les classes sociales privilégiées sont celles qui ont les plus fortes chances d'accéder aux niveaux supérieurs d'enseignement et aussi les plus fortes chances de réussite scolaire et sociale.

Le fait qu'un plus grand nombre d'étudiants des classes ouvrières accèdent à l'université, bien qu'il soit encourageant, ne doit pas masquer les inégalités qui persistent. On peut se demander si l'accès d'un grand nombre d'étudiants issus des classes moyennes ou encore des classes populaires à des facultés réservées jusque-là aux enfants des classes supérieures n'a pas contribué à dévaloriser des facultés comme celles des

Lettres et des Sciences, qui les a fait déserter par les étudiants des classes supérieures.

"Dans la mesure où la translation de la structure des chances d'accès à l'enseignement supérieur laisse intacte l'organisation hiérarchique de cet enseignement, elle constitue sans doute un bon moyen de perpétuer la structure des correspondances entre hiérarchies scolaires et hiérarchies sociales tout en procurant aux individus et aux familles des classes moyennes l'illusion de la «promotion scolaire», et, par voie de conséquence, l'illusion de la «promotion sociale»." (Bourdieu et al., 1972, p. 101).

L'approche sociologique permet une meilleure compréhension du problème de l'égalité des chances en éducation. On a vu qu'il ne faut pas incriminer uniquement les facteurs socio-économiques pour expliquer les inégalités en éducation. La façon dont vivent les parents et les valeurs qu'ils privilégient sont de première importance. Ces facteurs ne sont pas, bien sûr, totalement indépendants des conditions sociales et économiques qui prévalent dans un groupe social donné. C'est, en somme, la conjugaison d'une multitude de facteurs économiques, sociaux et culturels qui explique les inégalités en matière d'éducation.

L'approche sociologique met en lumière la place occupée par l'institution scolaire dans le système social. On a pu analyser les liens existant entre le système scolaire, en tant que sous-système social, et le système social global. À un autre niveau, nous avons explicité les relations existant entre la réussite scolaire et l'environnement social immédiat. Les facteurs d'inégalités liés à l'environnement social immédiat sont souvent regroupés sous le concept de handicap socio-culturel. Ce concept ambigu, bien qu'il suggère une critique radicale du système scolaire, n'en recourt pas moins à des explications individuelles teintées, bien sûr, de connotations sociales et économiques.

Par ailleurs, le processus de décision scolaire ne s'inscrit pas seulement dans une problématique socio-culturelle mais aussi économique. Que ce soit au niveau d'un individu ou d'un groupe social, les coûts et revenus de l'éducation pèsent lourdement dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle et, par conséquent, sur le phénomène de la mobilité sociale.

Les trois grands courants de l'approche sociologique que nous avons analysés n'ont pas tous la même ampleur. C'est ainsi que les théories microsociologiques se sont développées beaucoup plus que les deux autres courants et, à l'intérieur même de ce courant, certains types d'explication ont été privilégiés. La littérature microsociologique semble avoir tendance à accorder une importance peut-être excessive à l'explication par l'héritage culturel et l'environnement familial et cela, au détriment de l'explication par la classe sociale. Boudon, contrairement à Miller, estime en effet que les conséquences de l'héritage culturel s'atténuent avec le temps, alors que ceux de la classe sociale *"s'intensifient de manière exponentielle"*, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur.

Quoi qu'il en soit, il demeure difficile de mesurer l'intensité de l'influence de chacun de ces facteurs. Il apparaît toutefois que le mécanisme générateur essentiel des inégalités scolaires soit la résultante de l'interaction du système scolaire (au niveau de la hiérarchie des compétences) et du système social (au niveau de la stratification sociale et professionnelle).

"À partir du moment où une société est stratifiée et où l'apprentissage des qualifications est progressif et les qualifications différenciées, un mécanisme de nature exponentielle est engendré qui conduit à des inégalités considérables devant l'enseignement". (Boudon, 1973a, p. 129).

La conclusion de Boudon aboutit à la nécessité d'une intervention au niveau macrosociologique. Si l'on veut sérieusement réduire les inégalités en matière d'éducation, il faut ou abolir la stratification sociale ou ne pas hiérarchiser les compétences et qualifications.

Somme toute, l'approche sociologique semble des plus fécondes dans l'analyse du phénomène de l'inégalité des chances en matière d'éducation.

Chapitre VI

L'APPROCHE STRUCTURELLE

Jusqu'ici, nous avons envisagé l'égalité des chances en éducation sous les angles psychologique et sociologique. Nous avons identifié plusieurs des facteurs extra-scolaires qui empêchent une égalisation des chances. Il ne faudrait pas en conclure que les inégalités en matière d'éducation sont entièrement imputables à des variables autres que scolaires. Malgré l'importance de ces deux approches, il ne faut pas être obnubilé par les facteurs sociaux, économiques, culturels et psychologiques dans l'analyse de la genèse des inégalités.

L'école elle-même joue un rôle non négligeable dans les inégalités scolaires: les insuffisances du système scolaire à cet égard sont nombreuses. En matière d'égalité des chances scolaires, l'école a tendance à s'en remettre beaucoup trop facilement aux explications sociologiques et psychologiques, ignorant les fautes dont elle se rend coupable. Ce faisant, elle abdique ses responsabilités et ignore la nécessité impérieuse de changements internes profonds.

L'école, en tant qu'institution, dispose de ressources matérielles et humaines qui ne sont pas sans avoir une influence considérable sur l'atteinte des objectifs de scolarisation qu'elle poursuit. C'est ainsi que le matériel pédagogique, la qualification du personnel enseignant, les procédés de sélection et d'orientation, l'organisation scolaire, sont des déterminants importants dans le processus de scolarisation.

Les structures mêmes du système scolaire, en termes de filières conduisant à des études supérieures ou directement au marché du travail, ont prévalu pendant longtemps et prévalent souvent encore. Cette tradition, qui distingue deux ou trois canaux différents d'enseignement, pose de lourds problèmes aux tentatives d'intégration horizontale et verticale des différents types d'école en un type unique d'école, polyvalente ou non.

Plusieurs blâment l'école à cause de son impuissance à résoudre le problème des inégalités sociales. C'est peut-être là demander à l'école plus qu'elle ne peut donner. Sans vouloir exiger de l'école qu'elle remplisse une fonction qui n'est pas sienne, on peut cependant s'interroger sur les lacunes du système scolaire, lesquelles, loin de résoudre les inégalités sociales, contribuent souvent à les aggraver, voire à les engendrer.

Certains vont même jusqu'à reconnaître à l'école une fonction de transmission de la culture; dans ce sens, elle devrait alors contribuer à réduire les inégalités de départ.

"En omettant de donner à tous, par une éducation méthodique, ce que certains doivent à leur milieu familial, l'école sanctionne donc des inégalités qu'elle seule pourrait réduire. En effet, seule une institution dont la fonction spécifique est de transmettre au plus grand nombre, par l'apprentissage et par l'exercice, les attitudes et les aptitudes qui font l'homme cultivé, pourrait compenser (au moins partiellement) les désavantages de ceux qui ne trouvent pas dans leur milieu familial l'incitation à la pratique culturelle" (Bourdieu, 1966, pp. 343-344).

Si l'école est une courroie de transmission de la culture, encore faut-il qu'elle assume cette fonction, de manière égalitaire, auprès de tous. Il semble qu'elle y parvient très difficilement. On peut se demander alors quels sont les facteurs inhérents au système scolaire qui empêchent l'égalisation des chances. Il faut tenter de démonter les mécanismes proprement scolaires qui concourent au maintien des inégalités scolaires. Mais, chemin faisant, on se rendra compte que des facteurs sociologiques viennent combiner leurs effets à ceux des facteurs scolaires.

1. Les faillites de l'école en matière de scolarisation

Dans les pays occidentaux, depuis quelques décennies, l'école a poursuivi un objectif de démocratisation de l'enseignement. Mais on se rend bien compte que l'école ne répond pas aux besoins de toutes les couches de la population. À mesure que s'élève le niveau d'enseignement, une sélection de plus en plus sévère s'opère. Un nombre important d'enfants éprouvent des difficultés à s'adapter à une école théoriquement ouverte à tous. Il en résulte que ces enfants sont éliminés par le système scolaire ou s'éliminent d'eux-mêmes, puisqu'ils ne peuvent répondre aux exigences scolaires.

Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons de quelle façon l'école intègre ou rejette ceux qu'elle a pour mandat de scolariser.

1.1 Les processus de sélection et d'élimination

Les systèmes d'éducation se dotent de mécanismes de sélection, de promotion et d'élimination qui excluent *objectivement* ceux qui n'ont pas les aptitudes requises. Sous le couvert de tests et d'examens scientifiques et objectifs, l'école élimine les indésirables. L'examen, comme procédure de sélection, dissimule l'élimination délibérée d'une multitude d'élèves des niveaux d'enseignement supérieur et partant, des positions sociales élevées. Bourdieu et Passeron ont fait de l'examen une analyse fort critique.

"Si le système scolaire réussit à la fois à conserver le privilège culturel et à le consacrer en dissimulant qu'il le conserve, rien n'est mieux fait que l'examen pour procurer aux agents l'illusion de la responsabilité en conduisant ceux qui s'éliminent à s'assimiler à ceux qui échouent et en permettant à ceux qui sont élus parmi un petit nombre d'éligibles de voir dans leur élection l'attestation d'un mérite ou d'un don qui les aurait fait préférer à tous les autres" (Bourdieu et Passeron, 1968, p. 247).

Imbus de leur supériorité intellectuelle, les élus estiment qu'il est tout à fait logique que le diplôme auquel ils ont *droit* leur confère un statut social privilégié.

Les mesures de sélection sont prises plus ou moins tôt dans la carrière scolaire de l'individu selon les pays. En France, les redoublements se produisent dès le début de l'école primaire, alors que dans les pays scandinaves et aux États-Unis, il n'y a pratiquement pas de redoublement avant l'école secondaire (O.C.D.E., 1971).

La sélection joue un rôle important dans tous les systèmes scolaires. L'école se sent l'obligation d'être efficace; c'est pourquoi elle sélectionne, surtout à partir de l'enseignement secondaire, ceux qui manifestent le plus d'aptitudes scolaires. Cette sélection ne se limite pas à opérer à l'entrée de chaque niveau d'enseignement; une fois admis, les étudiants doivent faire face à d'autres mesures d'élimination.

L'étude de l'O.C.D.E., citée précédemment, fait état de plusieurs recherches consacrées aux conséquences de la sélection scolaire sur les chances en éducation, en Angleterre, en Écosse, en Allemagne, en Suède et en France.

Le cas de la France est intéressant à plus d'un égard. Le système français est très sélectif et cette sélection se fait sentir dès la première année de scolarisation, pour ensuite se poursuivre aux autres niveaux d'enseignement. Ainsi, en première année de l'école primaire, les redoublements affectent 35% des garçons et 30% des filles. Pour la durée de l'école primaire, on a relevé que près de la moitié des élèves redoublent au moins une fois. Il y a, en moyenne, un retard d'un an et demi durant la scolarisation primaire (Girard et al., 1963).

Cette sélection ayant joué à fond au niveau de l'école primaire, on pourrait s'attendre à ce que les niveaux supérieurs en soient exempts. Tel n'est pas le cas. Les redoublements continuent et affectent 15% des étudiants de sixième et jusqu'à 30% des élèves de terminale. Il en résulte que, au niveau de l'enseignement secondaire, seulement 18% des élèves n'enregistrent aucun retard par rapport à la scolarité normale.

Ces quelques exemples sont encore plus frappants si l'on tient compte des catégories socioprofessionnelles. En effet, on remarque que les enfants issus des classes populaires sont proportionnellement plus nombreux à subir des redoublements que les enfants des classes supérieures. Cette tendance s'observe dans la plupart des pays.

Le processus de sélection s'actualise au moyen de divers modes d'évaluation qui constituent l'instrument de classification privilégié du système scolaire. L'évaluation, sous un couvert d'équité, est génératrice d'inégalité. On a déjà démontré, dans un chapitre précédent, que l'objectivité des tests devait être remise en cause. Par ailleurs, certaines études ont pu observer des tendances systématiques dans les relations entre la classe sociale d'origine et les caractéristiques des items des tests. On va même plus loin. Les tests d'intelligence, malgré leur caractère éminemment sélectif, ne seraient pas le critère principal de sélection.

"On a pu vérifier dans plusieurs pays que les appréciations des maîtres et les examens conventionnels étaient plus sélectifs socialement que les tests d'intelligence." (Cardinet, 1978, p. 4).

L'évaluation scolaire, instrument essentiel de la sélection sociale dans le système scolaire actuel, ne semble pas tenir compte que la représentation de la tâche varie selon les groupes sociaux. En appliquant les mêmes critères d'évaluation pour tous, l'école constate, et renforce même, les différences entre les classes sociales.

Les mécanismes de sélection et d'élimination opèrent sans aucun doute dans tous les systèmes scolaires. Le coût social et aussi le coût économique de ces mesures d'élimination sont très élevés. Ces mécanismes sont d'une importance considérable dans l'étude du problème de l'égalité des chances éducatives.

1.2 L'abandon scolaire

L'école élimine, au moyen de divers mécanismes, une proportion importante d'étudiants. Mais, il y a aussi un nombre croissant d'étudiants qui s'éliminent d'eux-mêmes, qui abandonnent l'école, puisqu'ils se rendent compte qu'il n'y a pas de place pour eux. Le phénomène de l'abandon scolaire a été l'objet d'études particulières au Québec depuis quelques années. Ce phénomène inquiétait d'autant plus que la Réforme scolaire voulait justement ouvrir l'école à tous les jeunes, jusqu'à la fin des études secondaires.

Pour reprendre le titre d'une étude réalisée par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1975), *l'école abandonnée* devient la réalité d'une proportion importante d'étudiants. L'école secondaire est désertée par certaines catégories d'étudiants. L'étude de la F.C.S.C.Q. s'attache à une analyse du vécu scolaire de la clientèle de l'école secondaire publique francophone.

D'après les statistiques de l'enseignement du secteur public, on a observé un taux de déperdition de 27% en trois ans; sur cent élèves inscrits en Secondaire II, en 1970-1971, on en retrouvait soixante-treize (73) seulement à l'inscription de Secondaire V, en 1973-1974. Par ailleurs, on constate que tous les élèves inscrits en Secondaire V n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires: en

1971-1972, seulement 56,5% des élèves inscrits complétaient avec succès le Secondaire V.

Une autre étude, réalisée par le ministère de l'Éducation, arrive sensiblement aux mêmes conclusions:

"Une perte d'environ 10% de la clientèle annuelle au niveau secondaire signifie le départ d'à peu près la moitié des élèves (343 000) au cours des cinq années. La moitié ne termine donc pas leur cours secondaire" (Théberge, 1976, p. 22).

Les drop-outs se recrutent surtout chez certaines catégories d'étudiants. Ainsi, le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons (55%) que chez les filles (45%). Les drop-outs sont un peu plus âgés que les étudiants qui poursuivent leurs études: ils ont en moyenne un an de plus. Cette caractéristique de ceux qui abandonnent indique qu'ils auraient subi un retard scolaire.

Selon l'étude de la F.C.S.C.Q., en 1973 et en 1974, 46% des drop-outs provenaient du secteur professionnel alors que les élèves de ce secteur ne représentent que 36% de la clientèle étudiante. Qui plus est, 28% des drop-outs provenaient du secteur professionnel court, alors qu'ils ne forment que 11% de la clientèle scolaire. Le phénomène d'abandon scolaire affecterait donc très inégalement les secteurs d'enseignement. On observe alors que les écoles de formation strictement professionnelle sont beaucoup plus touchées par le phénomène de l'abandon scolaire que les écoles offrant les deux types de formation; ces dernières demeurent encore plus affectées par l'abandon scolaire que les écoles dispensant uniquement la formation générale.

Les voies académiques (allégée, régulière, enrichie) influencent également le taux d'abandon. À la C.E.C.M., par exemple, on peut observer que les drop-outs se retrouvent surtout en Secondaire III et Secondaire IV de la voie allégée, alors que la voie enrichie connaît un très faible taux d'abandon.

Cette constatation ne signifie pas que les drop-outs sont moins intelligents. Mais, le fait d'être classé dans un groupe fort ou dans un groupe faible influence beaucoup leur motivation et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

La situation socio-économique influence aussi l'abandon scolaire. Ainsi, tant à la C.E.C.Q. qu'à la C.E.C.M., les zones défavorisées présentent un taux d'abandon scolaire plus élevé que les zones favorisées. Cette relation entre le niveau socio-économique et le taux d'abandon n'est pas sans lien avec l'influence des voies académiques et du secteur d'enseignement sur l'abandon scolaire. On sait que les étudiants originant de milieux défavorisés se retrouvent proportionnellement plus nombreux dans la voie allégée et au secteur professionnel. (Théberge, op. cit.).

Les deux études auxquelles nous venons de référer ont tenté de cerner les raisons de l'abandon scolaire, plus précisément les motifs exprimés par les étudiants pour abandonner leurs études. Le motif majeur semble être lié au travail (le besoin d'argent, l'obtention d'un emploi qui convient).

En deuxième lieu, viennent les *raisons scolaires*. Les difficultés vécues à l'école, telles: les difficultés d'apprentissage, les échecs scolaires, la mauvaise orientation scolaire et les expulsions, incitent beaucoup d'étudiants à abandonner leurs études. Il en est de même des attitudes négatives face à l'école: *"je n'aime pas l'école"*, *"c'est une perte de temps"*, *"ça ne me donne aucune garantie de succès dans la vie"*. Le manque de motivation à l'endroit de la chose scolaire apparaît donc être une raison manifeste d'abandon des études.

Par ailleurs, les raisons familiales, telles: le besoin d'aide à la maison, la désorganisation de la cellule familiale et le manque

d'intérêt des parents pour les études de leurs enfants, jouent un rôle secondaire.[1] C'est du moins la perception qu'en ont les drop-outs.

L'abandon scolaire est un phénomène à travers duquel il est possible d'analyser les obstacles qui empêchent la démocratisation de l'enseignement: obstacle économique, social, culturel, familial, pédagogique et organisationnel. Les ressources financières, le type de foyer, le statut socio-économique apparaissent des indicateurs fiables pour dépister les décrocheurs éventuels. Il en est ainsi des facteurs structurels. En effet, il a été démontré que le secteur d'enseignement, les voies académiques et le retard ou l'échec scolaire sont des variables explicatives importantes du phénomène de l'abandon dans un système scolaire qui valorise fortement la réussite académique (C.E.C.M., 1975a).

Le vécu scolaire de l'étudiant joue également un grand rôle dans l'abandon scolaire. L'étudiant accorde une très grande importance aux relations avec ses professeurs; il aimerait être en contact avec un adulte disponible et compréhensif qui l'aiderait à résoudre ses difficultés scolaires et personnelles. L'étudiant du secondaire désire être mieux encadré tout en pouvant exercer sa liberté et assumer ses responsabilités.

L'étude de la F.C.S.C.Q. conclut à ce sujet:

"*Les drop-outs et les élèves-témoins* (i.e. ceux qui fréquentent encore l'école) *ont à peu près la même perception du vécu scolaire sauf que la perception des drop-outs est un peu plus négative en intensité. Sous bien des aspects, l'école est une source de mécontentement; les plus mécontents finissent par la quitter*" (F.C.S.C.Q., 1975, p. 149).

Ces résultats soulèvent de multiples interrogations. L'identification de certains facteurs explicatifs de l'abandon scolaire ne permet pas une explication globale de ce phénomène puisqu'il faut sans doute remonter à la conjugaison d'un ensemble de facteurs. Il faut, à la fois, tenir compte des variables liées à la famille, à l'école, à l'histoire individuelle et à la société en général.

Une tentative a été faite en ce sens, dans le cadre d'une étude réalisée à la C.E.C.M. touchant l'inadaptation scolaire, mesurée par l'absentéisme sans motif valable (Crespo et Michelena, 1977). L'objectif de la recherche était de mesurer l'influence des voies académiques (allégée, régulière, enrichie) sur l'absentéisme scolaire. On a alors comparé les étudiants des différentes voies en contrôlant plusieurs variables liées aux caractéristiques socio-démographiques et économiques, familiales, scolaires. Ces variables ont été regroupées en trois dimensions: le climat de l'école, variable d'ordre structurel; la dimension *familiale*, la dimension *contact* (i.e. les relations avec les professeurs, la direction de l'école et le personnel non enseignant), variables d'ordre relationnel.

Les résultats de cette étude démontrent que ceux qui s'absentent de l'école, présentent des caractéristiques différentes de ceux qui ne s'absentent pas de l'école. Les absentéistes perçoivent de manière plus négative le climat de l'école et ils entretiennent de moins bonnes relations avec leurs parents et avec le personnel de l'école. Après avoir contrôlé l'influence de ces variables, il ressort une relation très nette entre la voie académique et l'absentéisme en ce sens que le taux d'absentéisme est plus élevé chez les étudiants de voie allégée que chez ceux des voies régulière et enrichie.

Le système de classification appliqué au niveau secondaire est, sans aucun doute, en grande partie responsable du manque

1. Les études auxquelles nous nous référons ne font pas mention des interrelations possibles entre les "raisons scolaires" et les "raisons familiales".

de motivation des étudiants envers l'école, non-motivation qui s'exprime par des absences injustifiées. La structure scolaire du niveau secondaire, qui procédait d'un souci de démocratisation et d'adaptation de l'école aux besoins et aspirations des étudiants, semble être la source de grandes inégalités scolaires.

Finalement, soulignons les résultats d'une recherche portant sur l'abandon des études au niveau universitaire (Bordeleau et Gélineau, 1973). Le phénomène d'abandon est beaucoup moins important à ce niveau qu'au niveau secondaire. En effet, pour l'année académique 1970-1971, le taux d'abandon est de 3,5% chez les étudiants inscrits à temps plein dans les universités québécoises.

Les secteurs les plus touchés sont: l'informatique, les langues, l'éducation, les sciences physiques et les beaux-arts. Les principales raisons d'abandon sont les difficultés financières, les raisons *autres* (mariage, motivation, orientation académique et professionnelle) et l'insatisfaction vis-à-vis du milieu universitaire.

Le milieu universitaire québécois n'est pas le seul touché par l'abandon scolaire. Il semble que la situation soit pire en France. Ainsi, dans les facultés de Lettres de Paris, l'abandon des études variait, avant la crise de 1968, de 43% pour la classe ouvrière et paysanne à 29% pour la classe supérieure (Bisseret, 1968).

Le phénomène de l'abandon scolaire touche tous les niveaux d'enseignement, à partir de l'enseignement secondaire. Il est d'autant plus dramatique qu'il est souvent le fait de jeunes qui quittent l'école sans l'obtention d'un premier diplôme et qui s'aventurent dans une société où le diplôme est le critère reconnu de stratification sociale et une des valeurs fondamentales. L'abandon scolaire est sans aucun doute le signe d'un malaise profond de l'école actuelle, la manifestation d'une inadaptation.

1.3 L'inadaptation scolaire

Le problème de l'inadaptation scolaire est souvent lié à la situation économique et culturelle des milieux défavorisés, dans l'esprit de bien des gens. On attribue rarement une part de la responsabilité de l'inadaptation au système scolaire comme tel. Il est un fait que les enfants dits *inadaptés* proviennent davantage des milieux moins favorisés. Toutefois, les nombreuses recherches réalisées dans le domaine de l'éducation en milieux défavorisés établissent que, généralement, il ne faut pas chercher les causes de l'inadaptation scolaire du côté des déficiences physiques, intellectuelles ou socio-affectives des enfants de ces milieux. D'ailleurs, la proportion des enfants inadaptés touchés par ces types de déficiences est beaucoup moins élevée que la proportion de *déficients au niveau des apprentissages*, comme nous le verrons.

La définition généralement admise de l'enfance inadaptée met toutefois l'accent sur deux dimensions: la dimension pathologique de l'inadaptation et la dimension normative.

"On désigne, dans la terminologie pédagogique, les enfants qui, en raison d'une difficulté sur le plan du développement physique, intellectuel, affectif ou social, ou même, sur le plan de l'acte d'apprentissage, ne peuvent suivre le rythme normal et, par conséquent, ne peuvent profiter pleinement du programme scolaire régulier sans des mesures spéciales et appropriées" (COPEX, 1976, p. 7).

L'inadaptation, telle qu'on la définit, est alors la manifestation de certaines déficiences chez l'enfant, en regard de son développement physique, intellectuel, socio-affectif et/ou de ses apprentissages. L'enfant ne

peut suivre le programme régulier, donc il n'est pas *normal*. D'où l'utilisation d'une approche médico-psychiatrique dans l'intervention pédagogique. On diagnostique des *"maladies souvent inventées pour caractériser ces enfants"* (Laflamme, 1978, p. 8).

L'inadaptation est donc considérée comme un problème individuel dont le système scolaire ne saurait être tenu responsable. Il semble plus *commode* de penser ainsi!

L'aspect normatif, tout aussi important que stérile, est omniprésent à l'école primaire. Il y a une norme d'âge pour commencer la scolarisation,[1] une norme de temps pour *apprendre* ce qui figure au programme, des normes de comportement touchant la politesse, la discipline, etc. L'école ne peut fonctionner sans norme, dit-on. On pousse *cette logique* à l'extrême et le système scolaire n'existe plus qu'en fonction des normes, oubliant sa fonction essentielle: *l'enfant en situation d'apprentissage*.

L'évolution de la clientèle de l'enfance inadaptée, depuis 15 ans, est révélatrice. En effet, en 1960, on comptait 3 350 enfants en difficulté, soit 0,28 pour cent; en 1975, il y a 93 000 enfants en difficulté, soit près de 6,8 pour cent de la clientèle du système scolaire obligatoire. (COPEX, 1976, p. 117).

Les effectifs de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se répartissent de la façon suivante, pour l'année 1975-1976 (tableau 6).

TABLEAU 6

Répartition de la clientèle scolaire en difficulté dans le secteur public, en 1975-1976.

Catégories d'inadaptation	1975-1976	%
1. déviations au niveau des apprentissages	56 036	60,3
2. déviations intellectuelles	24 080	25,9
3. déviations physiques	716	0,8
4. déficiences auditives	552	0,6
5. déficiences visuelles	176	0,2
6. déviation socio-affective	7 814	8,4
7. déviations multiples	3 541	3,8
TOTAL	92 915	100,0

Source: COPEX (1976), p. 118.

On observe donc que les déviations au niveau des apprentissages occupent la première position. Elles affectent 60,3% de la clientèle des enfants en difficulté. Suivent les déviations intellectuelles qui touchent 25,9% des enfants *inadaptés*. En troisième lieu, les déviations socio-affectives touchent un enfant sur 12. Cette catégorie d'inadaptation ne cesse de croître depuis 1972-1973.

Ces statistiques conduisent Laflamme à voir une relation entre l'augmentation du nombre d'enfants inadaptés et l'augmentation du nombre de spécialistes dans le milieu scolaire.

"Est-ce bien évident qu'un nombre plus considérable de spécialistes dépisteront plus adéquatement le nombre d'enfants inadaptés, quand il est connu que ces enfants sont surtout originaires des milieux ouvriers ou est-ce que l'officialisation des différents spécialistes de l'enfance exceptionnelle a contribué à l'institutionnalisation de la permanence et de l'accroissement des problèmes?" (Laflamme, 1978, p. 10).

1. Si l'enfant a six ans au 30 septembre, il est apte à l'apprentissage de la lecture, du calcul; s'il a six ans au 1er octobre, il est inapte à de tels apprentissages.

Pour sa part, le rapport COPEX tente d'expliquer l'évolution de la population de l'enfance inadaptée par les raisons suivantes: la régionalisation scolaire, le développement des services éducatifs, le développement du système de classification de l'inadaptation, l'amélioration des opérations et des méthodes de dépistage, l'information diffusée aux parents et au public en général.

L'ampleur du phénomène de l'inadaptation scolaire invite à des interrogations fondamentales. Une des questions les plus importantes porte sur les critères et les instruments de dépistage et de classification. Cette question n'est pas sans référer à la conception même de l'inadaptation scolaire. S'inscrivant dans la dialectique du normal et du pathologique, il faut être capable de mesurer où s'arrête le normal et où commence le pathologique.

Une telle vision n'est pas sans causer des difficultés majeures en créant des situations carrément inacceptables. On commence à s'interroger sur le bienfondé des pratiques de dépistage et de sélection.

"De nombreux auteurs (...) soulèvent actuellement des doutes sur l'utilité pédagogique de l'évaluation psychométrique, posent des réserves sur l'utilisation des tests, remettent en cause la valeur et la validité de certains instruments de mesure (...), identifient les biais et les erreurs du diagnostic psychométrique et déplorent la dépendance ou la confiance excessive de la pédagogie à l'égard du "testing"" (COPEX, 1976, p. 52).

Les auteurs du rapport COPEX suggèrent donc aux responsables de l'évaluation en milieu scolaire d'être très critiques et très prudents dans l'utilisation des instruments de mesure et, par conséquent, dans l'établissement des diagnostics. Cette mise en garde s'impose quand on connaît le caractère culturel et social des instruments de mesure. Les divers tests privilégient une conception de l'intelligence, de style cognitif, laquelle réfère à un système culturel particulier. Ainsi, on est conduit à privilégier un type de développement cognitif au détriment des autres types.

"Les testeurs cherchent rarement à déceler si le développement cognitif des enfants de la classe ouvrière s'organise en une structure complexe (...). Aucune analyse n'est effectuée pour savoir si de ce sens "pratique" et "mécanique" ne peut résulter un nouveau type d'intellectualisation. C'est en résumé l'idéologie de la valorisation du travail intellectuel au détriment du travail manuel qui prévaut autant dans le contenu des tests que dans la mentalité des testeurs" (Laflamme, 1978, p. 11).

Ces dénonciations ne changent toutefois pas grand-chose à la situation actuelle des enfants *inadaptés*. Si une prise de conscience s'effectue dans certains milieux, il n'en reste pas moins que le nombre d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage continue sans cesse d'augmenter et que leur réintégration dans les classes *normales* est toujours très hypothétique.

Les données concernant la réintégration de ces enfants en classe régulière se font très rares. Cependant, une étude a été réalisée à la Commission des Écoles catholiques de Québec, en 1974. (Thérèse Ouellet, cité par P. Georgeault, 1976). L'enquête portait sur 225 enfants qui avaient fréquenté les classes d'attente, durant les années 1969 à 1973. Il ressort que:

- 54% des enfants furent dirigés vers l'enseignement régulier,
- 12% des enfants furent dirigés vers des classes pour "débiles légers",
- 12,8% des enfants furent référés à des centres pour mésadaptés socio-affectifs,
- 18% des enfants furent orientés vers des classes d'adaptation.

Ces résultats pourraient être jugés satisfaisants. Mais il semble que le fait de réintégrer l'enseignement régulier ne constitue pas la fin des problèmes pour ces enfants. En effet, l'étude longitudinale, qui a porté sur l'évolution de ces élèves au cours des quatre années subséquentes, montre que les enfants sortant des classes d'attente éprouvent plus de difficultés, et cela de manière significative, quant aux critères qui les avaient justement conduits à la classe d'attente. Les difficultés grandissent à mesure qu'ils avancent dans leur scolarisation; ces difficultés sont présentes sur tous les plans: expression orale et écrite, lecture, mathématiques et adaptation au groupe.

"Ceci nous permet de croire que plus ces enfants avancent dans leur vie scolaire, plus ils éprouvent de difficultés que l'année vécue en classe d'attente n'a pas réussi à prévenir. En 4ème année, ces difficultés se cristallisent de façon plus évidente encore et de façon quasi irrémédiable, ce qui laisse présager une progression très lente et très difficile vers le secondaire régulier" (Georgeault, op. cit., p. 8).

Une fois admis dans une classe spéciale, l'enfant est malheureusement *étiqueté* et sa carrière scolaire est irréversiblement compromise, sauf de très rares exceptions. La situation est d'autant plus dramatique qu'elle plonge les enfants dans un tunnel sans issue avant même le début de la scolarisation officielle. L'enfant n'a même pas eu l'occasion de *faire ses preuves* (c'est-à-dire être un élève qui obtient de bons résultats scolaires) qu'il est *parqué* dans des classes d'attente et de maturation. C'est la réalité tragique de 15 pour cent des enfants au niveau de la maternelle (COPEX, op. cit. p. 37).

Le phénomène de l'inadaptation scolaire ne se présente pas seulement sous la forme de *classes spéciales*, mais il se reflète aussi dans l'abandon scolaire, problème que nous avons analysé dans la section précédente.

Le problème de l'inadaptation scolaire, au niveau secondaire, a fait l'objet de certaines recherches à la C.E.C.M.[1] On a alors noté que les contraintes structurelles exerçaient un impact important sur les élèves et engendraient l'inadaptation scolaire (Crespo et Cournoyer, 1976). Les contraintes dont les effets sont les plus négatifs seraient le ratio maître-élèves, qui empêche les relations individualisées, et les programmes d'études imprécis et loin des intérêts des élèves et des enseignants.

Le classement par voies et par programmes développe chez les enseignants et les élèves de la voie allégée une attitude de désintéressement et un sentiment d'échec perpétuel. Les contrôles bureaucratiques et la taille des écoles ajoutent au phénomène de déshumanisation et font des écoles des centres de contrôle plutôt que des lieux d'enseignement.

On a identifié deux types d'inadaptation, au niveau secondaire: l'inadaptation diffuse et l'inadaptation caractérisée (Crespo et Cournoyer, 1978). L'inadaptation diffuse se caractériserait par l'ennui à l'école, le manque d'intérêt, l'indiscipline, le sentiment de l'inutilité de la scolarisation. L'inadaptation caractérisée serait une *exacerbation* de l'inadaptation diffuse et se manifesterait par le vandalisme, l'absentéisme chronique, l'usage de la drogue.

En somme, l'inadaptation scolaire qui se manifeste sous diverses formes est un phénomène inquiétant. Elle est certainement le symptôme d'un malaise profond et généralisé. On peut y voir là la traduction ou l'aboutissement de situations conflictuelles difficiles à résoudre.

Depuis qu'on se préoccupe de l'enfance inadaptée, divers mo-

1. **Nous avons déjà référé à l'étude de Crespo et Michelena (1977), concernant l'absentéisme dans les écoles secondaires.**

des d'intervention ont été expérimentés. Jusqu'au début des années 70, on intervenait dans ce secteur en identifiant les troubles de l'enfant et en regroupant les enfants en classes spéciales, leur dispensant les *traitements* qui étaient jugés adéquats. Depuis cinq ou six ans, on parle plutôt d'intégration au lieu de ségrégation. Moyennant certains ajustements, on croit que l'enfant inadapté peut profiter de l'enseignement régulier.

Ainsi, dès 1970, le Conseil supérieur de l'éducation proposait certaines mesures spécifiques, dans un document transmis au ministre de l'Éducation: un dépistage précoce, une analyse complète de la situation de l'enfant, l'intégration à l'enseignement régulier et des mesures préventives, telles: le respect du rythme d'apprentissage. Le C.S.E. jugeait important le fait que l'enfant soit gardé dans son milieu et qu'il vive des situations de la vie courante. L'intégration dans l'enseignement régulier n'excluait pas, dans l'esprit des membres du Conseil, un plus grand encadrement et certains cours plus spécialisés. (C.S.E., 1970).

Les diverses interventions expérimentées jusqu'à maintenant aboutissent rarement aux résultats escomptés. La prévention de l'échec scolaire, en favorisant une meilleure adaptation à l'école (au moyen de classes d'attente, de maturation, spéciales), ne semble pas être couronnée de succès. On dépiste de plus en plus d'*enfants-problèmes* et les divers traitements appliqués ne conduisent pas à une réintégration en classe régulière. De tels faits obligent à repenser les théories établies ainsi que les actions entreprises. Faut-il y voir là, comme le conclut Laflamme, un effet de la professionnalisation de ce secteur?

"Les spécialistes seraient à la fois de par leur formation universitaire, les agents légitimateurs de l'inadaptation scolaire et les garants de la perpétuation de cette situation. (...) Lorsqu'une profession s'officialise, c'est dans une large mesure la garantie de l'institutionnalisation de la permanence d'un problème". (Laflamme, 1978, p. 11).

C'est peut-être un élément d'explication, mais il y a aussi d'autres facteurs qui interviennent. Il est certain que d'autres études seraient nécessaires à l'analyse d'un problème aussi complexe que celui de l'inadaptation scolaire. L'inadaptation peut se manifester sous plusieurs formes et de multiples facteurs interagissent dans l'explication de ce phénomène.

L'objectif premier de l'école, soit la scolarisation des enfants qui lui sont confiés, est loin d'être atteint. Pour toutes sortes de raisons, et selon des manières très diversifiées, l'école rejette une proportion importante d'élèves. Au lieu de jouer un rôle de promotion, l'école joue un rôle de sélection.

Dès lors, il n'est pas étonnant qu'elle se dote de mécanismes complexes permettant d'assumer ce rôle. Qu'il s'agisse d'évaluation, d'examens, de voies académiques, de méthodes de dépistage et de classification, voilà autant de moyens de sélectionner les plus doués et d'éliminer les indésirables, c'est-à-dire ceux qui ne répondent pas aux normes scolaires. La sélection serait, en somme, *"une sélection par l'échec"*, pour reprendre l'expression de Bertrand Schwartz.

Il ne faut pas conclure que toute sélection doit disparaître. Mais elle doit servir une toute autre fin, à savoir: éclairer l'élève sur sa démarche d'apprentissage, le rendre responsable de son éducation, fournir le support technique nécessaire à son cheminement scolaire.

2. Le cheminement scolaire des étudiants

Après avoir analysé le rôle sélectif de l'école et les divers mécanismes mis en place pour assumer ce rôle, il devient intéressant d'analyser de plus près le déroulement de la carrière scolaire des étudiants. Comment les étudiants se comportent-ils à chaque étape du cursus scolaire? Quels sont les facteurs qui déterminent la carrière scolaire de l'étudiant? Comment les étudiants réagissent-ils aux divers mécanismes de sélection? Comment se traduisent leurs aspirations? Voilà quelques questions auxquelles diverses recherches québécoises ont apporté une réponse.

2.1 La carrière scolaire des étudiants québécois

Le phénomène de l'abandon scolaire, aussi marquant soit-il au niveau secondaire, se poursuit au niveau postsecondaire. L'abandon se situe alors, non pas à l'intérieur d'un niveau d'enseignement donné, mais aux points de bifurcation du cursus scolaire.

Une étude menée par le groupe de recherche A.S.O.P.E., portant sur une cohorte de plus de six mille (6 000) étudiants, permet d'analyser, de manière précise, le cheminement scolaire des étudiants inscrits en Secondaire V en 1971-1972 jusqu'à la première année des études universitaires ou le CEGEP III en 1974-1975. Ce groupe d'étudiants a été suivi pendant quatre années (Massot, 1977).

Il ressort de cette analyse longitudinale que 67% des étudiants ne poursuivent pas au-delà de la scolarité de niveau Secondaire V, 18% terminent le CEGEP professionnel et 15% se rendent jusqu'à l'université. Plus précisément, voici le cheminement scolaire d'une cohorte d'étudiants de Secondaire V (tableau 7).

TABLEAU 7
Évolution d'une cohorte d'étudiants (en pourcentages) à partir de Secondaire V, 1971-1975.

Secteurs	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975
	SEC. V	CEGEP I	CEGEP II	UNIVERSITÉ
Général	59,0	24,5	21,9	14,5
	SEC. V	CEGEP I	CEGEP II	CEGEP III
Professionnel	41,0	22,0	19,5	18,2

Les points de bifurcation sont donc, pour la population étudiante québécoise, Secondaire V et CEGEP II. Pour deux étudiants sur trois, les études secondaires constituent le point terminal du cursus scolaire. Par ailleurs, nous avons vu, au chapitre précédent, l'influence de l'origine sociale sur l'évolution de la carrière scolaire de ces étudiants. Nous avons aussi observé l'interaction de l'origine sociale combinée aux résultats scolaires sur le cheminement scolaire.[1]

Le passage de l'école secondaire au CEGEP est un point de bifurcation stratégique où intervient, de la part des étudiants et de leur famille, l'évaluation des

1. Ainsi, le taux de passage du niveau secondaire au niveau collégial est plus élevé pour l'étudiant dont l'origine sociale est élevée et qui obtient des notes scolaires moyennes que pour l'étudiant qui a d'excellents résultats scolaires, mais dont le statut socio-économique est faible.

coûts, des bénéfices anticipés et des possibilités de réussite. L'intervention d'une *"rationalité structurée selon la réussite scolaire et caractéristique de la position sociale d'origine des étudiants"* (Massot, op. cit. p. 31) semble rendre compte de la structure décisionnelle dans le processus de scolarisation.

Une étude de la C.E.C.M. confirme également ces conclusions. Les statistiques du Bureau de l'information scolaire et professionnelle indiquent que 30% des élèves de Secondaire V général ont entrepris des études collégiales durant l'année 1974-1975. (De Rive, 1975).[1] Il y a donc 70% des élèves qui quittent l'école secondaire sans avoir une compétence professionnelle particulière. Si l'on tient compte de tous les élèves de Secondaire V, tant du secteur général que du secteur professionnel, il n'y a alors que 20% de ces jeunes qui accèdent au CEGEP.

Ces nombreux jeunes qui quittent l'école après le Secondaire V se retrouvent dans une situation peu satisfaisante sur le marché du travail, dans une société qui valorise le diplôme et l'expérience. Et que dire de la situation de ceux qui ont abandonné au cours de leurs études secondaires!

C'est ainsi que l'étude Relance 1973 démontre que la situation de travail est beaucoup plus satisfaisante pour les finissants du niveau collégial que pour les finissants du niveau secondaire (Gaumond et Monnier, 1973). Le taux de chômage est de 17% chez ce dernier groupe contre 5% chez les premiers. La non-correspondance entre le travail et les études effectuées affecte 22% des finissants du secondaire et 5% des finissants du collégial. Enfin, le salaire hebdomadaire moyen est beaucoup moins élevé pour les finissants du secondaire que pour les finissants du collégial. Par ailleurs, les diplômés du secteur professionnel jouissent d'une situation plus avantageuse que les diplômés du secteur général ou que les non-diplômés du général et du professionnel.

Ces quelques faits rendent compte de situations fort différentes. La réalité scolaire et postscolaire des étudiants varie selon le groupe social auquel ils appartiennent et selon la place qu'ils occupent dans la structure scolaire (voies académiques, secteurs d'enseignement). Ces facteurs déterminent les aspirations scolaires des étudiants québécois et l'orientation qu'ils entendent donner à leur carrière scolaire et professionnelle.

2.2 Les aspirations scolaires des étudiants québécois

Nous venons de relever certaines caractéristiques de l'évolution de la carrière scolaire des étudiants québécois. Il est également intéressant d'analyser une autre dimension importante, à savoir: les aspirations scolaires des étudiants. Nous verrons que ces deux phénomènes sont étroitement reliés. Le cheminement scolaire, fortement influencé par l'origine sociale et le sexe, est la concrétisation des aspirations réalistes ou des orientations circonstancielles des étudiants.

Lorsqu'il s'agit d'étudier les aspirations scolaires et professionnelles, la plupart des recherches distinguent entre les aspirations idéales (*aspirations*) et les aspirations réalistes (*expectations*). On observe alors un

1. **Pour le secteur général, le taux de 30% est un peu plus élevé que celui observé par Massot, soit 24,5%. À notre avis, cette différence peut s'expliquer de deux façons:**
   1- **Dans le cas de l'étude de Massot, le passage au CEGEP s'est effectué en 1972-73, alors que, dans le cas de l'étude de la C.E.C.M., le passage a eu lieu en 1974-75, soit deux ans plus tard. Peut-être y a-t-il eu au cours de cette période une augmentation générale de taux de passage de l'école secondaire au CEGEP? Toutefois, une évolution aussi rapide serait surprenante.**
   2- **L'étude de De Rive portait sur les étudiants de Montréal alors que celle de Massot portait sur les étudiants de tout le territoire québécois. Il est fort probable que le taux de passage soit plus élevé à Montréal qu'ailleurs au Québec, étant donné les plus grandes possibilités éducatives offertes.**

fossé plus ou moins grand entre les aspirations idéales et réalistes selon les divers groupes.

On peut mesurer cet écart, par le *taux de contrariété*, c'est-à-dire la proportion *"de ceux qui s'attendent à exercer effectivement une autre profession que celle à laquelle ils aspirent idéalement"* (Baby et al., 1972, p. 70). Baby et ses collègues observent alors que le taux de contrariété varie selon l'origine sociale des étudiants, le lieu de résidence et le sexe.

En effet, les catégories socialement moins favorisées sont proportionnellement moins nombreuses à réaliser leurs aspirations idéales. En plus de l'origine sociale, le lieu de résidence affecte aussi l'actualisation des aspirations. C'est ainsi que deux étudiants de milieu rural sur trois ont un choix professionnel circonstanciel différent du choix idéal alors que cette proportion est d'un sur deux dans la région métropolitaine de Montréal.

Par ailleurs, on remarque que les filles sont beaucoup plus contrariées que les garçons dans leurs projets d'avenir. Cette constatation étonne, quand on sait que les filles sont plus nombreuses que les garçons à provenir de milieux socio-économiquement favorisés. Peut-être faudrait-il chercher l'explication dans la conception des rôles masculins et féminins qui prévaut dans notre société.

"L'école d'aujourd'hui, en effet, entend former les filles de la même façon que les garçons, notamment en ce qui concerne l'accomplissement des rôles professionnels. Mais il n'est pas sûr que la société soit prête à réaliser des transformations aussi profondes dans les rôles qui sont traditionnellement dévolus à la femme" (Baby et al., op. cit., p. 73).

Dans un tel contexte, il faut s'attendre à ce que les filles d'origine sociale modeste et qui habitent en milieu rural, constituent le groupe le moins favorisé dans la réalisation de ses aspirations professionnelles. À l'opposé, ce sont les garçons de milieux socio-économiques favorisés, vivant en milieu urbain, qui ont le plus de chances de voir se réaliser leurs aspirations professionnelles, aussi élevées soient-elles.

Le fait que les filles s'orientent vers des occupations peu prestigieuses et se dirigent surtout vers le secteur professionnel de l'enseignement collégial ne serait pas dû à un niveau d'aspirations moins élevé. La situation qu'elles connaissent indique qu'elles ressentent avec plus d'acuité les conflits de rôles et que les obstacles à franchir sont d'abord et avant tout d'ordre culturel.

Les raisons évoquées par les étudiants pour expliquer l'écart entre les aspirations idéales et les aspirations réalistes sont d'ordre pédagogique (résultats faibles et manque d'aptitudes) ou sont inhérentes à la carrière elle-même (études coûteuses, longues et difficiles d'accès, manque de débouchés, faibles chances de réussite).

L'étude que nous venons de présenter portait sur les aspirations professionnelles, sur ce que les étudiants aimeraient réaliser et sur ce qu'ils s'attendaient à réaliser effectivement. Une autre étude a suivi les étudiants, à partir de la fin de leurs études secondaires, et a mesuré la réalisation effective ou la non-réalisation de leurs aspirations scolaires. On voulait savoir, en somme, dans quelle mesure se réalisaient les aspirations scolaires des étudiants, francophones et anglophones, et quels étaient les facteurs favorables à une telle réalisation (Legault, 1977).

De cette étude, se dégagent les conclusions suivantes. Considérons d'abord la **réalisation** ou la non-réalisation des **aspirations.** Il apparaît que les étudiants dont le statut socio-économique est faible ont des aspirations scolaires plus faibles; il est normal qu'ils réalisent plus fréquemment leurs aspirations. Les étudiants dont le statut socio-économique est moyen

ou élevé ont des aspirations scolaires plus élevées; ils réalisent moins fréquemment leurs aspirations.

On observe donc, chez les étudiants francophones, que le statut social influence la réalisation des aspirations scolaires. Il en est de même de la variable sexe, en ce sens que les filles réalisent davantage leurs aspirations que les garçons. De plus, les chances de réaliser les aspirations scolaires sont plus élevées dans les zones métropolitaines qu'ailleurs en province.

La réalisation des aspirations scolaires, pour les étudiants francophones, dépend donc du statut social, du sexe et du lieu de résidence. Les plus défavorisés apparaissent comme les plus réalistes.

"Ce réalisme est un signe clair du paradoxe du libre choix, de l'intériorisation par les individus des limites objectives de leur cursus scolaire" (Legault, op. cit., p. 9).

Par contre, le statut public ou privé de l'école fréquentée ne semble exercer aucune influence sur les aspirations scolaires.

Quant aux étudiants anglophones, leur situation semble bien différente de celle des francophones. En effet, aucun de ces facteurs ne détermine la réalisation de leurs aspirations scolaires.

Considérons, en deuxième lieu, **le niveau des aspirations** scolaires. Chez les étudiants francophones, le statut socio-économique explique le niveau des aspirations. Voici quelles sont les aspirations scolaires des étudiants de divers milieux (tableau 8).

TABLEAU 8

Niveau des aspirations scolaires des étudiants francophones, selon le statut socio-économique (en pourcentages).

Statut socio-économique	SECOND.	COLL.	UNIV.
S.S.E. faible	47,0	37,0	16,0
S.S.E. moyen	31,0	38,0	31,0
S.S.E. élevé	22,0	25,0	53,0

La classe sociale d'origine apparaît donc un facteur important d'inégalités scolaires. Ainsi, plus le statut socio-économique est élevé, plus les aspirations scolaires sont élevées.

Il y a également trois autres facteurs qui contribuent à l'inégalité au niveau des aspirations scolaires. D'abord, la variable sexe: les filles ont beaucoup moins de chances que les garçons d'aller à l'université. Ensuite, le statut de l'école fréquentée: les étudiants des écoles privées ont beaucoup plus de chances que ceux des écoles publiques (43% contre 24%) d'accéder à l'université. Finalement, le lieu de résidence: les chances de faire des études universitaires sont moins grandes pour les résidents de milieu rural que pour ceux de milieu urbain.

Cette étude permet de constater que les étudiants francophones doivent subir plusieurs déterminismes sociaux dans l'évolution de leur carrière scolaire. Par contre, les aspirations scolaires des étudiants anglophones ne semblent dépendre que du libre choix individuel, *"la seule restriction étant l'obligation d'habiter dans les villes"*. L'égalité d'accès à l'éducation apparaît donc beaucoup plus grande dans la communauté anglophone que dans la communauté francophone.

La même étude a analysé aussi le rôle du conseiller en orienta-

tion. Au cours de la Réforme de l'enseignement, l'aide apportée à l'étudiant par le conseiller en orientation semblait un moyen, parmi d'autres, de permettre aux étudiants des choix scolaires et professionnels plus judicieux, moins hypothéqués par les déterminismes sociaux. Il faut constater que l'intervention du conseiller en orientation ne neutralise pas les déterminismes sociaux qui s'exercent sur le choix des étudiants. Toutefois, les conseillers en orientation permettent à certains étudiants d'avoir des aspirations plus élevées.

Pour plusieurs étudiants québécois, le parcours scolaire reste rempli d'embûches. Il n'est pas question, pour eux, de cheminer normalement d'un bout à l'autre de ce parcours. Seulement un étudiant sur trois dépasse le cap des études secondaires et un étudiant sur sept arrive jusqu'à l'université. Ce cheminement est la résultante de l'action de multiples facteurs.

Il faut d'abord distinguer entre la situation des étudiants francophones et celle des étudiants anglophones. Il apparaît que l'origine ethnique joue un rôle déterminant dans le processus de scolarisation des jeunes québécois. En effet, les étudiants anglophones ne semblent soumis à aucun déterminisme social dans l'orientation de leur carrière scolaire. Le choix individuel s'exerce très librement quant au niveau des aspirations scolaires et quant à leur degré de réalisation.

La situation est tout à fait différente chez les étudiants francophones. Les déterminismes sociaux pèsent lourdement dans le champ des décisions scolaires. L'étudiant francophone de sexe masculin, dont le statut socio-économique de la famille est élevé, qui fréquente une école privée et qui réside en milieu urbain, a les chances les plus grandes de compléter des études universitaires. Pour les autres, le cumul d'un ou de plusieurs de ces handicaps (origine sociale, sexe, statut de l'école fréquentée, lieu de résidence) hypothèque, sans contredit, l'orientation scolaire. Les facteurs contraignants que nous avons identifiés déterminent aussi bien le niveau même des aspirations scolaires que le degré de réalisation de telles aspirations.

Il faut conclure que la réalité des étudiants francophones est très différente de celle des étudiants anglophones. Pour expliquer cette différence, il faudrait sans doute remonter, au-delà de la situation économique, sociale et politique des deux communautés linguistiques, à leurs représentations globales de l'homme et de l'univers, puisque les aspirations sont étroitement liées à l'ensemble du contexte social et culturel.

"La genèse des aspirations s'opère en relation avec un système économique et une culture propres à une société. Elle dépend d'une évolution historique marquée par les transformations techniques et économiques. Elle est liée également à des images et à des représentations de l'homme, des structures sociales, de la culture et des transformations elles-mêmes". (Chombart de Lauwe, 1971, p. 21).

Ces quelques observations nous montrent bien la complexité, souvent insoupçonnée, des phénomènes étudiés. Dans le champ des aspirations scolaires, que nous venons d'aborder brièvement, les déterminismes sociaux apparaissent très importants mais ils ne devraient pas nous faire oublier le poids des structures scolaires elles-mêmes. C'est à cet aspect que nous allons particulièrement nous attarder dans la section suivante.

3. L'organisation scolaire

Le type d'organisation scolaire qu'un système se donne n'est pas indifférent en matière d'égalité des chances. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) s'est penchée longuement sur la rénovation des structures scolaires, y voyant là une des conditions essentielles de la démocratisation de l'enseignement. Les commissaires étaient conscients que les structures scolaires traduisent l'orientation idéologique d'un système scolaire et, par-delà, d'une société.

Certaines conditions doivent être remplies, au niveau structurel, si on veut assurer la démocratisation scolaire. Il y a d'abord la nécessité d'une coordination entre les divers niveaux, d'une intégration des divers types d'enseignement en un tout unifié et cohérent. L'organisation scolaire doit aussi tenir compte de la diversité des aptitudes, des besoins de chaque individu et des besoins de la société. (Rapport Parent, tome II, 1964). En somme, les structures scolaires doivent permettre à l'école de répondre aux besoins d'une population diversifiée et de dispenser une formation de haute qualité. Cependant, certains types de structures scolaires semblent incapables de répondre à de telles exigences.

3.1 Les filières d'enseignement et les types d'école

Dans la plupart des systèmes scolaires occidentaux, de part et d'autre de l'Atlantique, un régime dualiste s'est développé: une école élémentaire obligatoire, dont le lieu de destination dans la structure occupationnelle était les métiers manuels, et une école secondaire préparant aux études universitaires et aux occupations prestigieuses. Ces deux systèmes étaient presque entièrement séparés jusqu'à une date récente.

Mais on s'est rendu compte que les impératifs économiques et technologiques de la société moderne exigeaient une main-d'oeuvre qualifiée. Il a donc fallu songer à établir des liens entre l'école élémentaire et l'école secondaire pour répondre aux exigences nouvelles de la société. On estimait qu'un système scolaire sélectif avait des conséquences économiques et sociales fort différentes de celles d'un système scolaire polyvalent.

L'école polyvalente vise à réduire l'influence de la stratification sociale sur le système scolaire. En retardant la sélection et le groupement des élèves, l'école polyvalente donne plus de chances aux enfants des milieux défavorisés de développer leurs aptitudes et talents.

"Plus on retarde le classement des élèves, plus il y a de chances que les différences dans les aptitudes intellectuelles et le rendement académique des élèves dues aux différents milieux sociaux d'origine soient nivelées et que l'influence uniformisante de l'école soit plus grande" (Bélanger, 1970, p. 371).

Lorsque la Suède a expérimenté les premières écoles polyvalentes durant les années 1950, le Conseil national de l'éducation a tenu à évaluer, de manière comparative, les expériences de l'école polyvalente et celles de l'école de type classique et sélectif.

En contrôlant l'origine sociale des enfants, les résultats ont démontré que les différences en termes d'aspirations scolaires tiennent surtout au type d'établissement fréquenté. L'introduction de l'enseignement polyvalent semble exercer un effet d'encouragement à la poursuite des études. Ce type d'enseignement aurait surtout élargi l'éventail des possibilités offertes aux jeunes ruraux (Husen, 1975).

En ce qui concerne les capacités cognitives, les différences organisationnelles du système scolaire de la ville de Stockholm conduisent aux résultats suivants. Les aptitudes cognitives des élèves des classes sociales moyennes et supérieures semblent peu affectées par le système d'enseignement polyvalent ou sélectif. Par contre, les élèves issus des milieux ouvriers enregistraient des progrès très importants s'ils fréquentaient la *Realskola* sélective comparativement à leurs camarades qui fréquentaient des classes non différenciées.

Toutefois, malgré les différences observées entre les filières du système scolaire suédois, il faut conclure, selon Husen, que:

"Dans l'ensemble, les disparités observées entre les différents milieux de différenciation ten-

daient à s'atténuer, voire même à disparaître, si l'on tenait compte des différences de classe sociale et des écarts initiaux dans les QI. L'enquête semblait démontrer que la différenciation organisationnelle n'avait pas, sur les acquis cognitifs de l'enseignement, un effet aussi profond que d'aucuns avaient prédit au cours des débats sur cette question" (Husen, op. cit. p. 132).

Ces conclusions laissent supposer que, en l'absence de certains autres facteurs d'inégalité généralement observés, les filières d'enseignement n'exercent pas une influence décisive sur les capacités cognitives des étudiants. Par ailleurs, les aspirations scolaires seraient favorisées par certaines filières d'enseignement.

Faut-il dégager de ces observations qu'il y aurait là une accumulation *d'effets combinatoires* qui se renforcent les uns les autres et qui peuvent expliquer conjointement les inégalités scolaires, sans qu'on ait encore réussi toutefois à déterminer les divers processus médiateurs en présence.

Les diverses filières d'enseignement véhiculent des idéologies différentes. Baudelot et Establet (1971) ont montré l'existence d'autant d'orientations qu'il existe de filières: l'école prépare ainsi aux fonctions et aux qualifications différenciées requises par la division technique du travail. La division existant entre les études générales et les études techniques est l'un des effets de la division entre travail manuel et travail intellectuel.

Cette division entre études techniques et études générales donne souvent naissance à des types différents d'école qui produisent des effets différents. Ainsi, une étude britannique de Banks et Finlayson (1973) a analysé trois types d'école: 1- la *traditional grammar school* qui est l'école secondaire classique; 2- la *technical grammar school*, une école de formation technique et professionnelle; 3- la *comprehensive school*, une école polyvalente qui dispense trois types d'enseignement.

Les auteurs ont observé que, quel que soit le milieu social d'origine, les étudiants de la *technical grammar school* et ceux de la *comprehensive school* réussissaient beaucoup mieux dans les matières techniques et scientifiques que dans les programmes littéraires, bien qu'ayant reçu un aussi bon enseignement en lettres que les étudiants de la *traditional grammar school*.

Pour expliquer cette situation, les auteurs émettent l'hypothèse, en ce qui concerne la *comprehensive school*, que le meilleur équipement technique a facilité le succès obtenu et que l'attitude de l'administration voulant prouver la qualité et l'originalité de l'école, par le fait que les études littéraires n'en étaient pas la finalité, a suscité une plus grande motivation pour les matières techniques et scientifiques chez les élèves.

Par ailleurs, la *comprehensive school* permet à une certaine proportion d'élèves issus des classes ouvrières d'être encouragés durant leurs études secondaires et d'entrer ensuite à l'université. À l'école polyvalente, plus encore que dans les écoles sélectives, le succès dépend des encouragements apportés aux élèves (Neave, 1974). L'encouragement fourni par l'école elle-même viendrait s'ajouter à l'encouragement apporté par la famille et par le groupe de camarades, comme facteur de réussite scolaire.

Quant au Québec, l'apparition de l'école polyvalente est assez récente. Le Rapport Parent en avait préconisé l'instauration et avait prévu deux mécanismes dans le but d'assurer une plus grande égalité des chances scolaires. La sélection ou le groupement des élèves ne devait s'effectuer qu'à la troisième année du cours secondaire et un tronc commun, assorti d'options qui se font non pas sur la base de sections mais sur la base de matières, devait préva-

loir durant les trois dernières années du cours secondaire.

Mais l'effort de démocratisation scolaire a surtout porté sur le niveau collégial. Après une scolarisation de onze années, on voulait offrir à une grande proportion de jeunes Québécois la possibilité d'études postsecondaires. L'enseignement se ferait à l'intérieur d'une même institution: le collège, et comporterait deux secteurs: le secteur général conduisant à l'université et le secteur professionnel conduisant au marché du travail. Cette formule, croyait-on, favoriserait une accessibilité plus grande aux études collégiales que ne le faisait le collège classique.

Une étude de Baby, Bélanger et Ouellet (1972) a voulu vérifier si tel était le cas. Cette étude, réalisée dès la première année d'opération des cégeps, voulait identifier les facteurs qui conditionnent l'orientation professionnelle des étudiants des collèges classiques et des cégeps. Un des objets de cette recherche était de mesurer comment le nouveau système collégial favorisait le processus décisionnel d'orientation des étudiants. Autrement dit, les changements structurels apportés au niveau de l'enseignement collégial favorisent-ils la démocratisation scolaire?

On observe d'abord que le niveau de scolarité des parents détermine largement le niveau de scolarité atteint par les étudiants. En effet, les parents fortement scolarisés représentaient 7,8% de la population (selon le recensement de 1961) et leurs enfants constituent 20,8% de la clientèle de niveau collégial. Sur ce plan, il semblerait que le cégep favorise davantage les enfants des parents moins scolarisés que le collège classique puisque les étudiants dont les parents sont très scolarisés représentent 17% de la clientèle des cégeps et montent à 30% dans les collèges classiques.

Le même phénomène est observé en ce qui regarde l'occupation du père. Au bas de l'échelle de stratification socio-économique,[1] se trouvent regroupés 65% de la population active du Québec (toujours selon le recensement de 1961); les étudiants originant de cette catégorie sociale ne constituent que 24% de la clientèle de niveau collégial. Les cégeps seraient un peu plus *démocratiques* que les collèges classiques, puisque 27% de leurs étudiants, contre 15% pour les collèges classiques, proviennent de ce groupe.

Les divers milieux socio-économiques sont donc fort inégalement représentés au sein de l'enseignement collégial. La Réforme de l'enseignement collégial a semblé réduire quelque peu les inégalités d'accès à ce niveau d'enseignement. Toutefois, de graves injustices persistent et frappent davantage les filles que les garçons, surtout chez les classes sociales les moins favorisées.

Certains voient dans la structure de l'enseignement collégial un système conçu pour assumer non pas la reproduction du système social tout entier, mais pour assurer *"la production d'une force de travail spécifique, comprenant deux groupes de travailleurs, d'une part, des travailleurs manuels hautement qualifiés et d'autre part, des travailleurs intellectuels"* (Escande, 1973, p. 131).

Par ailleurs, les critères d'admission au cégep, n'étant ni clairs, ni fonctionnels, seraient source d'inégalités; ils favoriseraient les étudiants les plus doués.

"Il est plus difficile à un étudiant d'être admis (...) quand il pose sa candidature au professionnel. Aussi, sur les quelque 18 000 candidats au général, près de 85% ont été admis, alors que 65% des 13 328 candidats au professionnel ont été admis". (C.S.E., 1975, p. 41).

1. **Il faut se référer ici à l'échelle de stratification de Blishen. Les catégories 5 et 6 se situent au bas de l'échelle et regroupent les ouvriers semi-spécialisés, les manoeuvres et les journaliers.**

Les secteurs d'enseignement n'auraient pas seulement une influence sur la poursuite éventuelle des études mais aussi sur la formation de certaines attitudes. Ainsi, Bernier (1978) a voulu explorer l'impact du milieu scolaire québécois sur les valeurs et attitudes des étudiants. Il semble que, lors du passage du niveau secondaire au niveau collégial, il s'opère une *sélection culturelle*, en plus de la sélection socio-économique.

"Les jeunes qui franchissent le seuil se distinguent déjà des autres dans leurs rapports symboliques à la société, et cette distinction est plus marquée pour les étudiants qui s'orientent vers le secteur général que pour ceux qui s'inscrivent au secteur professionnel" (Bernier, op. cit., p. 87).

La distinction existant à l'entrée au collège semble s'accentuer entre les jeunes issus de classes sociales différentes. Tout se passe comme si le milieu collégial amplifiait les distances culturelles déjà mises en place au cours du processus de socialisation.

Finalement, nous aborderons l'analyse des deux types d'école du système scolaire québécois, l'école publique et l'école privée. On n'est pas sans savoir que l'école privée jouit, à tort ou à raison, d'une image d'excellence au Québec. On lui reproche souvent aussi son caractère très sélectif. Une étude récente (Béland, 1978) analyse le fonctionnement de l'école privée quant à la sélection qu'elle opère. Cette sélection s'opère en deux temps: d'abord, en fonction de la voie académique; ensuite, en fonction de la classe sociale. D'une part, l'école privée sélectionne les étudiants de rythme moyen et enrichi et, d'autre part, les étudiants issus des classes moyenne et supérieure se retrouvent principalement dans la voie enrichie. Ces deux phénomènes conduisent à une surreprésentation des classes moyenne et supérieure à l'école privée, au détriment des classes ouvrières.

L'école privée ne peut être accusée de ne choisir sa clientèle qu'en fonction de la classe sociale. Elle entérine en quelque sorte, par la médiation des aptitudes scolaires, le processus de sélection sociale amorcé à d'autres niveaux de l'institution scolaire.

"L'école privée utilise cette distribution inégale des habiletés pour recruter sa clientèle, et entretenir sa réputation voulant qu'elle forme l'élite future. Si l'accusation d'une pratique sélective en fonction de l'origine sociale ne tient pas, il semble qu'il serait juste de la taxer d'une sélection en fonction de la destination sociale" (Béland, op. cit., p. 259).

De plus, cette étude montre que la réussite scolaire ne serait pas directement et uniquement reliée au type d'école fréquentée. Une analyse plus raffinée de la relation entre le type d'école et les résultats scolaires a introduit comme variable-contrôle la voie académique. On observe alors que les élèves de l'école privée ne réussissent pas mieux que ceux de l'école publique. La distinction suivante ressort clairement de cette analyse:

"Les étudiants de rythme moyen réussissent mieux au privé alors que ceux de rythme enrichi réussissent mieux au public." (Béland, op. cit., p. 252).

La croyance populaire voulant que les élèves des écoles privées réussissent mieux que ceux de l'école publique ne serait fondée que sur le fait que l'école privée regroupe presqu'exclusivement des élèves de voie enrichie, alors que l'école publique regroupe un plus grand nombre d'étudiants de voie régulière ou moyenne.

Ces quelques données permettent de constater que les filières d'enseignement (telles: l'école polyvalente, l'école classique sélective) influencent les possibilités de scolarisation. Ainsi, une structure polyvalente, sans éliminer toutes les inégalités, serait un peu plus démocratique que l'enseignement de type

classique. Les secteurs d'enseignement général et professionnel exercent une influence sur le processus de scolarisation et aussi sur la formation de certaines attitudes. Il ne faut pas négliger non plus l'impact du type d'école privée ou publique.

En milieu québécois, malgré les efforts de démocratisation de la Réforme scolaire, on est encore loin du but. Les réformes structurelles et administratives ont certes permis une plus grande accessibilité de l'école pour les classes moyennes. Mais les résultats sont beaucoup moins positifs pour les classes défavorisées. Toutefois, il faut souligner que des efforts importants ont été consentis pour venir en aide à ces groupes, comme nous le verrons ultérieurement.

3.2 Les modes de groupement

Les divers modes de groupement des élèves représentent autant de types de différenciation organisationnelle à caractère pédagogique. Les modes de groupement obéissent à des considérations diverses et exercent une influence sur les apprentissages des élèves et sur l'ensemble des pratiques éducatives. Deux excellents ouvrages rendent compte des réflexions amorcées dans ce domaine (Yates, 1966, 1971).

Une première catégorie de critères de groupement comprend l'âge chronologique et le sexe. L'âge apparaît comme le critère le plus couramment utilisé, malgré son caractère partiellement arbitraire. Plutôt que l'âge chronologique, c'est le développement intellectuel des enfants qui devrait constituer un des principaux critères de groupement (Yates, 1971). Certains pays utilisent aussi le critère de groupement des élèves basé sur le sexe. Après l'inventaire des recherches sur le sujet, Yates conclut qu'il n'y a aucun avantage à la séparation des sexes à l'école.

À l'intérieur même des établissements scolaires, on distingue deux types principaux de groupement des élèves: le groupement *horizontal* qui correspond aux classes ou degrés successifs par lesquels passent les élèves durant leur scolarité; ces groupes rassemblent des enfants qui ont à peu près le même âge. Le groupement *vertical* réunit des élèves de différents âges ou niveaux. Il semble difficile de préciser les effets spécifiques de ces deux formes de groupement, faute de recherches empiriques sérieuses.

Le groupement des élèves conduit à aborder aussi le problème entre classes *homogènes* ou *hétérogènes*. Le groupement *homogène*, ou répartition entre plusieurs sections, consiste à rassembler les élèves d'une même année en fonction d'un critère de rendement scolaire, le Q.I. ou les notes scolaires. Les élèves apprennent toutes les matières du programme scolaire dans le cadre de la section où ils sont inscrits. Le passage d'une section à l'autre - les faibles, les moyens, les forts - est chose rare si ce n'est le passage peu fréquent d'une classe forte à une classe plus faible. Le processus inverse semble impossible même si l'élève fournit un rendement exceptionnel après avoir été classé dans une section plus faible.

Le groupement *hétérogène* réunit, dans un même groupe, des élèves dont les performances scolaires peuvent être fort différentes selon les matières d'enseignement. Une variante de ce type de groupement consiste à réunir dans un même groupe les élèves d'une classe ou de plusieurs classes en fonction de leurs performances pour une matière donnée, comme les mathématiques, et à les regrouper différemment pour les autres matières.

Les arguments en faveur de l'un et l'autre groupements, *homogène* ou *hétérogène*, ont donné lieu à certains débats. Il n'est pas facile de trancher la question. Cependant, l'essentiel des recherches sur ce sujet conclut en référant aux objectifs mêmes de l'école, aux priorités données aux divers aspects de l'éduca-

tion. Ainsi, si l'on adopte comme critère les performances scolaires, l'état des recherches actuelles ne permet pas de conclure à la plus grande efficacité d'une forme ou l'autre d'organisation. Mais si on considère leurs effets d'une manière plus générale (la motivation des élèves, le climat relationnel entre professeurs et élèves, l'intérêt des élèves pour les activités scolaires, etc.) le *groupement hétérogène* semble présenter certains avantages (Yates 1971).

De ces observations, on ne peut dégager clairement l'impact des pratiques éducatives, envisagées sous l'angle des modes de groupement des élèves, sur le phénomène des inégalités en éducation. Il apparaît certain, toutefois, que certains modes de groupement ou encore les critères utilisés peuvent exercer un pouvoir discriminant. Mais il reste à savoir dans quelle mesure et selon quels processus.

Un élément de réponse peut être fourni par la recherche de Elder (1965b). Il a observé que dans les *sections inférieures*, où sont classés les élèves dont les performances scolaires sont les plus faibles, ces derniers perdent toute motivation, ce qui entraîne une diminution de leur habileté intellectuelle. Selon Elder, qui a surtout étudié la stratification de l'école secondaire, un tel mode de groupement (les faibles, les moyens, les forts, en classes séparées) affecterait de multiples aspects du principe d'égalité d'opportunité: les aptitudes intellectuelles, le rendement scolaire, la persévérance scolaire, l'estime de soi, les aspirations et valeurs occupationnelles, les attitudes vis-à-vis de la société.

Dans le système scolaire québécois, le phénomène des modes de groupement a surtout été étudié à la C.E.C.M. (Crespo et Michelena, 1977; Crespo et Cournoyer, 1978). Le groupement des élèves selon les voies académiques repose sur des critères, tels: le fonctionnement intellectuel, les résultats scolaires et la performance aux tests standardisés. Le mode de groupement semble étroitement relié à certaines manifestations de l'inadaptation scolaire, comme nous l'avons vu.

Les différences entre les élèves de voie allégée et ceux de voie enrichie ne se situent pas seulement au niveau des critères de classification. Plusieurs différences apparaissent dans le portrait-type de l'élève de voie allégée que tracent Crespo et Michelena (1977). L'élève de voie allégée est issu d'une famille nombreuse de faible niveau socio-économique; il éprouve plus de difficultés à établir des relations avec les responsables de l'école que l'élève de voie enrichie; il reçoit peu d'encouragement à poursuivre des études postsecondaires de la part de sa famille; il a connu beaucoup d'échecs et de retards scolaires; il manque de confiance dans ses aptitudes scolaires.

"Ce qui est important à noter, cependant, est le fait que ces différences ne semblent pas être le fruit du hasard mais plutôt le résultat d'un facteur structurel, à savoir, le système des voies académiques qui, non seulement entretient ces différences, mais encore, les accentue." (Crespo et Michelena, 1977, pp. 68-69).

Certains modes de groupement des élèves s'inscrivent carrément dans un processus de sélection, de filtrage, d'élimination qui caractérise tout système scolaire. Les modes de groupement exercent un impact relativement important en matière d'inégalités scolaires. L'influence des modes de groupement doit être analysée, bien sûr, en référence au contexte intra-scolaire et extra-scolaire. Voilà une des voies de recherche qui devrait préoccuper les spécialistes en éducation.

L'organisation scolaire est un ensemble de mécanismes qui vise à définir le cadre de la vie scolaire en vue de faciliter l'atteinte des objectifs pédagogiques. Qu'il s'agisse des filières d'enseignement, des secteurs d'études, des types d'école, des modes de regroupement des élèves, tous ces éléments structurels doivent concou-

rir à la scolarisation de tous les membres d'une collectivité donnée. Cependant, nous avons pu établir clairement que certains modes organisationnels créent des obstacles majeurs à l'atteinte des objectifs du système scolaire.

Ainsi, en ce qui concerne les filières d'enseignement, l'école polyvalente serait plus apte que l'école de type classique à répondre aux objectifs de démocratisation. Ce résultat serait particulièrement probant en matière d'aspirations scolaires et de formation d'attitudes. Les cas de la Suède, de l'Angleterre et du Québec sont éloquents à cet égard. Par ailleurs, l'implantation de secteurs d'enseignement général et professionnel ne serait pas de nature à réduire l'écart qui existe entre le travail manuel et le travail intellectuel dans nos sociétés occidentales, d'où la discrimination existant à l'endroit de certaines options. La discrimination se ferait sentir également en ce qui a trait au type d'école fréquentée (privée ou publique). La sélection s'opère, dans le cas de l'école privée, en fonction de la destination sociale par la médiation du mode de groupement des élèves (voies allégée, régulière, enrichie).

La sélection qu'opèrent les différents systèmes d'enseignement se traduit à travers les modes de groupement des élèves. Le rationnel qui sous-tend le classement des élèves dans un système scolaire démocratique s'appuie sur la nécessité de respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Sous un motif très louable, se cache toutefois une réalité fort peu reluisante.

Malgré que certaines mesures structurelles aient démontré un certain effet positif en matière d'égalité des chances en éducation, il demeure que ces mesures ont une portée nécessairement limitée, en raison même du réseau d'interrelations fort complexes existant entre les facteurs sociaux, économiques, culturels, psychologiques et structurels.

4. La relation pédagogique

L'approche structurelle du phénomène de l'égalité des chances en éducation a permis d'analyser, jusqu'à maintenant, certains mécanismes dont s'est doté le système scolaire et qui concourent à la création d'inégalités. Les inégalités scolaires sont attribuables non seulement à des facteurs structurels, organisationnels, mais aussi à des facteurs humains.

De nombreuses recherches en psychologie expérimentale avaient démontré que, dans les relations interpersonnelles, le comportement d'une personne peut fort bien être déterminé par les attentes d'une autre personne à son égard, ce que des psychologues appellent le phénomène de *réalisation automatique des prophéties interpersonnelles*. Ces découvertes ont été appliquées et vérifiées dans le monde de l'enseignement, l'hypothèse étant que l'attente du professeur vis-à-vis des résultats de ses élèves détermine d'une manière significative ces résultats.

Kenneth Clark (1963) soutient l'idée que l'attente et les attitudes du maître sont un facteur d'inégalités scolaires. Il affirme que les enfants économiquement et culturellement défavorisés sont les malheureuses victimes des préjugés, des *prophéties à réalisation automatique*, de leurs maîtres.

La recherche mieux connue de Rosenthal et Jacobson (1971) s'inscrit également dans ce courant théorique. Leur expérience a porté sur tous les enfants d'une école élémentaire de quartier socio-économiquement pauvre qui furent soumis, dans une première phase, à un test non verbal d'intelligence. Dans chacune des classes, 20% des enfants furent choisis au hasard pour constituer le groupe expérimental. Pour le bénéfice de chaque professeur, on identifia les enfants composant le groupe expérimental et on spécifia que le score obtenu par ces enfants au test d'intelligence laissait entrevoir des progrès remarquables au cours de l'année scolaire. La différence *d'épanouissement intellectuel* entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'existait donc que dans l'esprit du professeur.

À la fin de l'année scolaire, le même test de Q.I. a été administré à tous les enfants. On a alors constaté que les enfants du groupe expérimental avaient progressé davantage, et cela de manière significative, comparativement aux enfants du groupe con-

trôle. Ce progrès fut enregistré non seulement chez les enfants de faible niveau scolaire mais aussi chez les enfants d'un haut niveau scolaire.

L'expérience rapportée ici ne portait pas seulement sur les performances strictement scolaires des enfants, mais on a aussi demandé aux professeurs, à la fin de l'année scolaire, de décrire le comportement scolaire de leurs élèves. Les élèves de qui on attendait des progrès intellectuels étaient jugés plus actifs, plus autonomes, mieux adaptés, par leur maître. Par ailleurs, les élèves du groupe contrôle, chez qui on avait observé des gains intellectuels appréciables, suscitaient des réactions déconcertantes de la part du maître: plus ces élèves gagnaient au Q.I., moins ils étaient considérés par leurs maîtres comme adaptés, autonomes, dignes d'intérêt.

Ces constatations amènent les chercheurs à la conclusion suivante: les élèves doivent progresser selon les attentes de leurs maîtres. Ils en bénéficieront alors sur le plan intellectuel mais aussi sur les plans psychologique et socio-affectif. Si un enfant doit faire un gain intellectuel, il est préférable pour sa santé intellectuelle et mentale que son maître ait prévu cette progression.

D'autres recherches en ce domaine suggèrent que l'attente d'un maître à l'égard de la performance et du comportement scolaires d'un élève peut se traduire en nuances verbales subtiles, en attention accrue et soutenue, en changements de style pédagogique. Cette attente peut se traduire aussi dans l'interprétation des réponses aux examens. Ainsi, Cardinet (1978) attire l'attention sur le fait que le correcteur d'examens, dans le cas de réponses ambiguës, interprète en fonction de la perception qu'il a des capacités de l'enfant.

Par ailleurs, le maître n'établit pas la même relation avec tous les élèves de sa classe. Par-delà les affinités strictement personnelles, les enseignants s'adressent de préférence aux élèves qui participent à la même culture qu'eux (Feldman, 1977). Il est beaucoup plus difficile pour eux de comprendre et de percevoir justement les enfants qui appartiennent à un groupe social différent de leur groupe d'appartenance.

Les enseignants semblent peu conscients des problèmes des enfants de milieux défavorisés et peu préparés à y faire face. Il n'est pas étonnant alors de constater *"le nombre croissant et exagéré de classes spéciales dans ces milieux"* (M.E.Q., 1975, p. 185). Une telle attitude de la part des enseignants est certes néfaste à un grand nombre d'enfants.

Ces observations incitent à porter davantage notre attention sur l'importance de la fonction de l'enseignant dans l'école, sur la nécessité d'une formation pédagogique de l'enseignant pouvant favoriser au maximum l'apprentissage que font tous les enfants. Dans les expériences rapportées ici, il n'y avait aucun programme de rénovation pédagogique, pas de matériel didactique supplémentaire, pas de changement structurel. C'était la relation maître-élève qui était privilégiée.

Cette préoccupation de recherche est passablement différente de celle qui a présidé à la naissance du mouvement de pédagogie compensatoire.

5. L'éducation compensatoire

Devant l'incapacité marquée du système scolaire à répondre aux exigences et aux particularités des divers groupes sociaux, les milieux éducatifs et aussi politiques ont tenté de trouver des solutions aux énormes problèmes auxquels l'école était confrontée. C'est ainsi qu'est né le vaste mouvement de la *pédagogie compensatoire* aux États-Unis.[1] Ces programmes résultent de la constatation de l'insuffisance, voire de l'échec, de l'action pédagogique des écoles existantes pour favoriser les acquisitions cognitives d'un large secteur de la population scolaire.

La pédagogie compensatoire s'adressait aux enfants de milieux défavorisés chez qui on avait observé des dif-

1. Voir à ce sujet l'excellente synthèse effectuée pour le compte de l'O.C.D.E.: LITTLE, Alan et SMITH, George (1971). *Stratégies de compensation. Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis.*

ficultés scolaires majeures. Puisqu'ils ne pouvaient s'adapter à l'école, il fallait songer à des programmes spéciaux qui leur permettraient de participer à la culture scolaire. L'idéologie qui sous-tend cette pédagogie érige en modèle des valeurs et UNE culture à laquelle doivent nécessairement s'identifier tous les individus. Une telle conception fait preuve, à l'endroit des enfants de milieux pauvres, d'un ethnocentrisme digne des empires colonisateurs des siècles passés.

L'objectif de plusieurs projets d'éducation compensatoire est l'intégration éventuelle des groupes minoritaires à la société. Pour ce faire, l'école doit travailler à réduire l'écart entre les résultats scolaires des différents groupes sociaux. Par contre, d'autres projets proposent un objectif tout à fait différent: celui d'adapter les conditions pédagogiques aux points forts de groupes particuliers, ce qui permettrait de diversifier les habiletés intellectuelles des divers groupes. La société gagnerait beaucoup à développer ce pluralisme.

L'éducation compensatoire présente trois stratégies différentes: 1- consolider la situation d'apprentissage en apportant des changements dans le cadre même de l'école (tels: adapter les programmes, scolariser l'enfant plus tôt, prolonger la durée du jour scolaire, établir des programmes durant les vacances estivales); 2- étendre le domaine de responsabilité du processus éducatif en apportant des changements dans la relation entre l'école et son milieu (développer l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants, les faire participer aux décisions); 3- changer la composition sociale de l'école en intégrant des enfants de milieux sociaux différents (par exemple, transporter des enfants dans des écoles situées en dehors de leur voisinage immédiat pour briser la convergence des facteurs responsables d'une faible réussite scolaire).

5.1 L'expérience américaine

Les programmes compensatoires ont surtout été expérimentés aux États-Unis, entre 1962 et 1968. Ils sont trop nombreux pour qu'on puisse les rapporter tous. Nous nous limiterons à analyser quelques projets qui présentaient des objectifs parfois fort différents.

Un des projets les plus importants fut celui de *Head Start*. Ses objectifs étaient très ambitieux, il rejoignait un nombre impressionnant d'enfants d'âge préscolaire (560 000 dès le premier été, en 1965) et son budget était fort important. Ses principaux objectifs étaient de favoriser le développement physique, émotif et social de l'enfant, de promouvoir les habiletés et les processus mentaux, d'accroître l'estime de soi, le sens des responsabilités, les relations positives avec son milieu.

Ce programme a suscité beaucoup d'intérêt et s'inscrivait dans la vague optimiste de l'époque sur l'efficacité d'une intervention précoce. Différentes évaluations n'ont décelé aucune différence significative dans les résultats aux tests cognitifs entre les enfants qui avaient participé au programme expérimental et ceux qui n'y avaient pas participé. Toutefois, selon Smith et Bissell (1970), il y a eu certaines améliorations éducationnelles même si les gains ne sont pas toujours facilement repérables. Par contre, il n'y a pas de différence significative dans les mesures du développement affectif effectuées lors de cette étude, même si le développement émotif et social constituait un objectif important.

On a observé, par ailleurs, que les gains réalisés s'amenuisaient après un certain temps. Le programme *Head Start* semble démontrer que les expériences d'éducation au niveau préscolaire, qui se déroulent sur une courte période de temps, n'apportent pas de changements majeurs dans les résultats scolaires.

De l'évaluation des divers programmes expérimentaux de niveau préscolaire (Stanley, 1973), il semble se dégager un

principe de base: plus les programmes sont spécialisés, plus les bénéfices réalisés sont importants en termes de score au test du Q.I.. Il semble aussi que le temps disponible pour organiser et appliquer le projet soit important. L'implication des parents, pour continuer dans le milieu familial l'action entreprise à l'école, semble un bon moyen de conserver les acquis réalisés dans les programmes préscolaires. Il en est de même de la continuité à établir avec les programmes de l'école élémentaire. Cependant, dans l'ensemble, les résultats à long terme des programmes compensatoires de niveau préscolaire sont décevants.

D'autres programmes compensatoires ont touché l'école élémentaire. Il est beaucoup plus difficile de mettre sur pied de tels programmes à l'école élémentaire, à cause des structures existantes. Les projets d'intervention se limitent souvent à fournir un supplément de ressources financières, de matériel pédagogique, de perfectionnement des enseignants.

En 1967, a débuté le projet *Follow Through* dont la stratégie consistait à développer des programmes particuliers dans les premières classes de l'école élémentaire, pour les enfants qui avaient participé aux projets *Head Start*. On avait observé qu'une des difficultés éprouvées par les enfants des centres *Head Start*, au moment de leur entrée à l'école primaire, était le manque de stimulation des programmes scolaires alors existants. Ce projet s'est concentré sur la classe et le contenu du programme. Il impliquait la participation de tous les groupes concernés (professeurs, parents, administrateurs scolaires). Il semble qu'une telle formule soit porteuse d'innovation dans l'enseignement.

Un autre programme, le *More Effective Schools*, commencé en 1964 dans la ville de New-York, prévoyait une diminution du nombre d'étudiants par classe, une équipe de professeurs spécialistes, des travailleurs sociaux, des spécialistes de la santé, un professeur chargé des relations avec le milieu. En augmentant le nombre d'enseignants et de spécialistes, on voulait encourager les innovations pédagogiques.

Une évaluation (Fox, cité par Little et Smith, 1971) démontra qu'il n'y avait pas de différence significative dans les performances scolaires entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle et cela, même si parents et professeurs jugeaient le programme efficace. Il n'y eut pas non plus d'innovation pédagogique importante. Les résultats obtenus se situent davantage au niveau des attitudes et perceptions des adultes qui travaillent à ce projet qu'au niveau des performances scolaires et du développement de l'enfant. On n'a donc pas observé de relation entre les ressources investies et le résultat scolaire des élèves en raison, peut-être bien, de l'absence d'innovation réelle de la situation pédagogique.

En définitive, les résultats de l'ensemble de ces projets incitent à croire en la nécessité d'une modification plus fondamentale de la situation pédagogique. Lorsqu'une approche **globale** est utilisée, approche caractérisée à la fois par un personnel hautement qualifié, par une implication maximale des parents, par des instruments et méthodes appropriés, on peut observer des changements significatifs chez l'enfant.

5.2 L'expérience québécoise

Au Québec, la façon d'envisager l'éducation en milieux défavorisés a suivi sensiblement le modèle américain de l'éducation compensatoire. Les stratégies d'intervention sont presque ex-

clusivement circonscrites au niveau de l'école. Même si on réfère aux liens théoriques existant entre l'école et la société, on semble incapable d'opérationnaliser, dans une stratégie de développement, les liens entre inégalités scolaires et inégalités sociales. C'est ce qui se dégage de l'approche proposée par le ministère de l'Éducation (M.E.Q., 1975).

De plus, cette approche, même si elle se situe à l'intérieur du contexte scolaire, n'analyse aucunement les rapports existant entre les structures pédagogiques et les inégalités scolaires.[1] Il semble que ce soit là un domaine intouchable. Comment alors songer à intervenir de manière efficace si les diverses mesures d'intervention scolaire se situent à la périphérie de l'école sans toucher l'essentiel même du système scolaire. Cet aspect est d'une importance capitale lorsqu'on considère les résultats de certaines recherches effectuées en milieu québécois, comparant les enfants de zones défavorisées et ceux de zones plus favorisées socio-économiquement. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Le problème de l'éducation en milieux défavorisés et des inégalités sociales est de taille, ne serait-ce que par la proportion importante de Québécois qui sont impliqués. En effet, le ministère des Affaires sociales du Québec estime qu'il y avait, en 1974, 31,2% des familles québécoises dont le revenu était inférieur à 7 000 $ par année (M.E.Q., 1975, p. 90).[2]

La richesse collective est répartie très inégalement quand on sait que, en 1970, au moins 60% des familles montréalaises disposaient d'un revenu inférieur à la moyenne. Pour l'ensemble du Canada, on sait qu'en 1972, 20% des familles ne se partageaient que 6% du revenu familial total, alors qu'à l'autre extrémité, 20% des familles les plus favorisées économiquement s'arrogeaient 39% des revenus familiaux (Proulx, 1976).

Les inégalités socio-économiques que nous venons d'observer affectent, bien sûr, les enfants de ces familles et se traduisent souvent en inégalités scolaires. Ainsi, le Conseil national du bien-être social évalue qu'il y a, au Québec, 528 843 enfants pauvres, soit 28,1% (cité par Proulx, 1976, p. 53). Ces enfants fréquentent l'école beaucoup moins longtemps que les enfants des classes moyennes.

"*À 15 ans, un enfant sur trois n'y est déjà plus, tandis que chez les plus nantis, plus de neuf enfants sur dix sont toujours assis sur les bancs de l'école. De même dans la population de 15 à 24 ans, c'est un individu sur cinq qui est aux études tandis qu'en haut de la pyramide, c'est deux sur trois. En chiffre absolu, cela veut dire trois fois plus d'individus*" (Proulx, op. cit., p. 71).

La sous-représentation des classes défavorisées au niveau des études postsecondaires, et des performances scolaires moins bonnes ont conduit à la notion de *handicap scolaire*, qui affecterait les classes socio-économiquement faibles. La notion de *handicap scolaire*, à laquelle se greffent celles de handicap linguistique et de handicap socioculturel, a donné lieu à certaines recherches et expérimentations dans le milieu québécois. Les plus importantes sont celles menées par l'Université de Montréal, sous la direction de Charles E. Caouette, et celles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, dans le cadre de l'Opération Renouveau.

L'Opération Renouveau, s'inscrivant dans le mouvement de l'éducation compensatoire, se

1. L'existence de tels rapports a, par ailleurs, été démontrée par certaines recherches de la C.E.C.M., auxquelles nous avons déjà référé.

2. On peut dire qu'au moins un Québécois sur trois vivait alors sous "le seuil de pauvreté", puisqu'un Comité spécial du Sénat canadien avait fixé, en 1970, à 6 500 $ le revenu minimal acceptable pour une famille de quatre personnes.

voulait un programme d'aide aux enfants de milieux défavorisés. Commencé en 1970-1971, ce programme atteindra, cinq ans plus tard, plus de quarante écoles et touchera quelque 18 000 enfants.

L'Opération Renouveau reposait sur l'hypothèse que les enfants des classes socio-économiquement faibles sont déficients à cause de la pauvreté culturelle du milieu. D'où les échecs académiques nombreux. Il fallait donc que l'école contrecarre les effets de ce milieu. Les politiques d'intervention se situaient à trois niveaux: 1- au niveau des enfants, en compensant les *déficiences* de ces enfants; 2- au niveau de l'école, en améliorant l'organisation matérielle et les ressources pédagogiques; 3- au niveau du milieu, en créant des liens étroits entre l'école et la famille. De ces politiques découlent des programmes spécifiques: supplément alimentaire, soins médicaux, jumelage d'écoles, maternelles quatre ans, maternelles cinq ans plein temps, visites éducatives, réaménagement de locaux, addition et perfectionnement de personnel enseignant, relations famille-école, etc. (C.E.C.M., 1975b).

L'Opération Renouveau peut se diviser en deux phases. De 1970 à 1975, les stratégies d'intervention étaient axées sur la compensation. Les enfants de milieux défavorisés étant déficients, il fallait établir des programmes de rattrapage et viser à adapter l'enfant à l'école.

À partir de 1975, l'éducation est plutôt axée sur le respect des différences. Les enfants de milieux défavorisés étant différents, à cause de conditions socio-économiques différentes, il faut réduire *"les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu"*. Pour ce faire, l'école doit s'adapter aux besoins spécifiques de ces enfants. Cela signifie la diversification des écoles et des enseignements et non la formation de ghettos, ce qui serait carrément inacceptable.

Qu'est-il résulté de tous ces programmes? En ce qui concerne la première phase de l'Opération Renouveau, il semble qu'on n'ait pas obtenu tous les résultats escomptés. Ce programme expérimental:

"... donne peu de signes d'amélioration du développement académique et de l'assiduité des enfants; ne semble avoir une intensité suffisante pour avoir des chances d'efficacité qu'auprès des enfants du préscolaire et des 1re et 2e années.

... donne toutefois certains signes de transformation en profondeur et à long terme de l'école:

a) les enfants aiment davantage l'école;
b) le projet semble améliorer la motivation et les attitudes des enseignants;
c) il semble également favoriser la participation des parents aux activités de l'école"

(Bernier, cité par Hébert, 1973, pp. 8-9).

On évalue également que les diverses stratégies d'intervention utilisées sont valables en soi, mais ne sont pas suffisamment intégrées dans un tout unifié et cohérent.

Le Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles, formé à la C.E.C.M., considère, pour sa part, à la lumière des évaluations des expériences américaines et en autant qu'il est possible d'évaluer les effets de l'Opération Renouveau, que *"le réaménagement des ressources pédagogiques existantes ou l'addition de ressources supplémentaires à l'intérieur du système scolaire actuel, n'ont aucun effet direct sur le nivellement des différences dues au milieu"* (C.E.C.M. 1975b, p. 45).

Ce groupe dégage cependant quelques effets secondaires. L'Opération Renouveau aurait réussi à éveiller l'intérêt pour l'éducation en milieux défavorisés, à favoriser le développement des services aux étudiants, à favoriser l'implication des enseignants et du personnel de

direction, à susciter l'expérimentation de nouvelles approches mieux adaptées aux enfants de ces milieux.

Parmi les mesures préconisées par l'Opération Renouveau, le projet DEDAPAM (Développement d'Enfants de Milieux Défavorisés d'Age Préscolaire et Apport de la Maternelle 4 ans) revêt une importance particulière. Ce projet, qui a débuté en 1970, et dont l'expérimentation s'est échelonnée sur quatre années, de 1971 à 1975, avait pour objectifs d'évaluer les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québécois de milieux défavorisés et d'évaluer les effets de la maternelle 4 ans (Bonnier-Tremblay, 1977).

Cette recherche longitudinale s'est déroulée en trois étapes. La première étape a porté spécifiquement sur la maternelle 4 ans. On y a étudié le développement mental d'enfants de 4-5 ans sous cinq aspects: la motricité globale, la coordination oculo-manuelle, le raisonnement non verbal, l'audition et le langage, ainsi que les connaissances pratiques.

Les conclusions principales de cette étape sont: 1- le développement mental des enfants de 4-5 ans de milieux défavorisés est en tous points comparable à celui des enfants de milieu moyen; 2- chez les enfants de milieux défavorisés, il n'y a pas de différence significative entre ceux qui ont fréquenté une maternelle 4 ans et ceux qui n'en ont pas fréquentée.

Les mêmes enfants ont été suivis dans une deuxième étape, au niveau d'une maternelle "cinq ans plein temps". On n'observe toujours pas de différence chez les enfants de milieux défavorisés comparativement à ceux des classes moyennes et cela, sous les cinq aspects mesurant le développement mental. Il n'y a pas de différence non plus entre ceux qui en sont à leur deuxième année de maternelle et ceux qui en sont à une première année de maternelle. Par ailleurs, les enfants qui ont suivi une maternelle cinq ans plein temps *ont progressé au même rythme* que ceux qui ont suivi le programme régulier.

Ces résultats contredisent carrément la croyance populaire voulant que l'enfant de milieux défavorisés enregistre un retard intellectuel par rapport à un développement *normal*, entendant par là, le développement intellectuel de l'enfant des classes moyennes. En commençant la période de scolarisation, l'enfant de milieux défavorisés présente donc le même niveau de développement mental que l'enfant issu d'autres milieux. Il semble qu'il faille reviser bien des a priori en ce domaine. Si la problématique ne doit plus se poser en regard de l'enfant et de sa famille, il faut se tourner vers l'autre pôle.

"*La source des différences ne pouvant être trouvée dans les enfants ou leur famille, c'est vers l'école et la société qu'il faut alors se tourner pour la chercher. Vraisemblablement, elles pourraient être une conséquence des attitudes peu favorables développées généralement face aux capacités des enfants des milieux populaires*" (Bonnier-Tremblay, op. cit., p. 16).

Un autre aspect de la recherche portait sur le développement physique des enfants âgés de 4 à 5-1/2 ans. On observe alors que les enfants de milieux défavorisés sont plus petits que les enfants des classes moyennes. Il y a un décalage de trois à cinq mois entre les deux groupes d'enfants, en ce qui a trait au développement physique (i.e. le poids et la taille). Plus spécifiquement, l'écart est observé au niveau de la taille; car à taille égale, le poids observé est le même pour les deux groupes.

La troisième étape a permis de suivre les enfants durant leur première année d'école primaire en étudiant, à la fois, le développement intellectuel et le rendement scolaire en français et en mathématiques. Considérons d'abord l'étude du développement intellectuel. A ce

sujet, on n'observe toujours pas de différence intermilieux; le profil de développement intellectuel des enfants de quartiers pauvres est sensiblement le même que celui des enfants de milieu moyen. Il n'y a pas non plus de différence en faveur des enfants qui ont suivi une maternelle 4 ans.

Il est à noter qu'un écart d'âge de six mois, au cours de la première année du cours primaire, a un effet significatif au plan intellectuel. Ainsi, les plus vieux d'une classe sont en avance au plan intellectuel et l'écart d'âge joue un rôle discriminant, les enfants évoluant très rapidement sur ce plan, au cours de cette période.

Au plan du rendement scolaire, on constate les faits suivants: l'écart d'âge de six mois a ici encore une importance significative, les plus âgés de la classe réussissant mieux aux tests de rendement scolaire. On n'observe pas de différence de rendement scolaire entre filles et garçons.

À cette étape, une différence entre les milieux est observée, mais seulement chez les plus âgés de la classe et seulement en français. Par contre, les résultats sont tout à fait comparables, chez les plus jeunes, entre les deux milieux socio-économiques, et cela, tant en français qu'en mathématiques. De plus, il n'y a toujours aucune différence entre ceux qui ont fréquenté une maternelle 4 ans et ceux qui n'en ont pas fréquentée.

Comment interpréter la différence intermilieux observée chez les plus âgés au test de rendement scolaire en français? Bonnier-Tremblay fournit l'explication suivante:

"L'infériorité des stanines en français ne peut être attribuée à des carences ou des faiblesses inhérentes aux enfants des milieux populaires. (...) nos attitudes à l'égard des capacités des enfants seraient moins favorables en milieux populaires qu'en milieux moyens. En attendant moins des enfants des milieux populaires, on obtiendrait effectivement moins, surtout des plus avancés de la classe, notamment des plus âgés" (op. cit., pp. 177-178).

De manière générale, dans le cadre de la recherche DEDAPAM, on peut dégager que le développement intellectuel de l'enfant de milieux défavorisés est tout à fait comparable à celui de l'enfant de milieu moyen et que les programmes spéciaux, tels que ceux mis en place dans le contexte de l'Opération Renouveau, n'apportent rien de significatif à la population visée.

La différence intermilieux observée dans le test de rendement scolaire en français suscite beaucoup d'interrogations, surtout si cette différence devait persister, voire augmenter, tout au long de l'école primaire. Dans un tel cas, une remise en question des structures pédagogiques et de l'ensemble du système scolaire s'imposerait de toute évidence avec force. En effet, comment accepter que l'école marginalise à ce point des enfants qui, au départ, c'est-à-dire au début de la scolarisation, ne présentent aucun *handicap*, aucune *carence*?

L'ensemble de l'Opération Renouveau a fait l'objet d'analyses critiques dont les conclusions sont fort différentes, selon qu'elles proviennent de l'administration de la C.E.C.M. ou de l'extérieur. Une revue critique du projet et de la documentation, menée par deux professeurs de l'Université du Québec à Montréal (Ruimy et Van-Dromme, 1978), conclut à l'échec de ce programme.

"Le projet OR (Opération Renouveau) a échoué avant tout parce qu'il n'a pas su innover sur le plan pédagogique. Cette absence d'innovation, à son tour, nous paraît être le résultat non pas d'un seul facteur, fût-il même d'ordre sociologique, mais d'un ensemble de facteurs: l'absence d'implication de personnel professionnel compétent (ce qui explique entre autres le caractère improvi-

sé du projet), la politisation du débat tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la Commission, l'organisation (...) très bureaucratique du projet, la résistance de l'école (en particulier des enseignantes) au changement" (op. cit., pp. 12-13).

D'autres recherches, entreprises à l'université de Montréal sous la direction de Charles E. Caouette, ont porté sur l'enfant de milieux défavorisés. Elles concluent à la similitude entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieu moyen.

Un premier groupe de chercheurs s'est attardé à l'étude des facteurs d'ordre cognitif. Ces facteurs sont généralement liés à la réussite scolaire; il s'agit du langage, de la capacité d'attention et des structures mentales. Les recherches sur le langage n'ont pas révélé de différence entre les enfants de milieu moyen quant au répertoire verbal expressif et réceptif.

"Ces données n'excluent pas toutefois que les enfants de milieu socio-économique inférieur puissent se différencier des autres enfants dans leur vocabulaire usuel et leur prononciation. Mais ces particularités ne concernent pas directement les habiletés d'expression et de conceptualisation..." (Caouette et Bourbeau, 1976, p. 52).

Par ailleurs, il a été démontré que les enfants des deux milieux avaient une capacité d'attention équivalente. De plus, la capacité d'attention ne paraît pas reliée au rendement académique.

"S'il demeure possible que les enfants défavorisés soient moins "attentifs en classe", ce ne peut être attribué à une moins grande capacité d'attention chez ces enfants" (Caouette et Bourbeau, op. cit., p. 29).

En ce qui a trait aux structures mentales et à l'intelligence, on n'a observé aucune différence entre les enfants de milieux défavorisés et ceux de milieu moyen et cela, au regard des *opérations de sériation et de classification et de la compréhension des opérations mathématiques.* On ne relève pas de déficience intellectuelle généralisée.

Une deuxième série de recherches a porté sur l'étude de quelques facteurs d'ordre affectif, domaine beaucoup plus complexe et somme toute encore peu investigué. Au niveau des perceptions et des attitudes, on a noté que les enfants ne perçoivent pas le professeur de la même façon en ce sens que les enfants de milieux défavorisés *"sont plus portés à entrer en relation avec l'adulte et ce, sur un mode "réaction", c'est-à-dire dans des comportements de réponse au professeur: obéissance, soumission"* (op. cit., p. 40). Ces enfants développent des attitudes négatives face à l'école, attitudes touchant des aspects non académiques: politesse, propreté, discipline. Toutefois, il faut mentionner qu'à leur arrivée à l'école, ces enfants n'enregistrent aucun retard dans leur développement socio-affectif.

"... la dépendance que certains comportements traduisent est davantage orientée vers le professeur que vers d'autres enfants, alors qu'on observe le phénomène inverse en milieu moyen" (op. cit., p. 53).

Chez les élèves plus âgés, des différences intermilieux apparaissent en ce qui a trait à l'échec scolaire et aux relations avec les adultes. Chez les adolescents de milieux défavorisés, des attitudes de plus en plus négatives se développent face aux adultes du milieu scolaire dont les valeurs sont de plus en plus divergentes de celles de leur milieu. Les échecs répétés entraînent une baisse des aspirations scolaires, la non-motivation, une *"diminution des capacités d'auto-évaluation"*.

"L'on peut retenir globalement que les enfants de milieux défavorisés présentent à leur arrivée à l'école des capacités d'apprentissage et des comportements socio-affectifs comparables à ceux des enfants de milieu moyen" (op. cit., p. 53).

En définitive, au Québec, l'éducation en milieux défavorisés a surtout été envisagée par rapport à l'enfant lui-même, à ses caractéristiques psychologiques, intellectuelles et socio-affectives. On s'est donc tourné vers l'enfant pour expliquer l'échec et l'inadaptation scolaire. Le système scolaire et la société en général n'ont pas été remis en cause.

On constate l'importance qu'a revêtue l'éducation en milieux défavorisés, durant les années 60, aux États-Unis. Avec quelques années de retard, les mêmes préoccupations sont apparues au Québec. L'évaluation des divers programmes d'éducation compensatoire ne semble pas conclure avec certitude à des effets positifs de ces programmes. La problématique de la pédagogie compensatoire serait-elle une voie sans issue? Puisque les enfants de milieux défavorisés n'accusent pas de déficience intellectuelle ou psychologique marquée, les facteurs explicatifs des inégalités et les stratégies d'intervention ne doivent-ils pas se situer du côté du système scolaire et de la société?

Les différentes expériences de pédagogie compensatoire réalisées au Québec s'étant révélées peu efficaces, tout comme celles réalisées à l'étranger, à quoi faut-il attribuer ces résultats? Serait-ce une insuffisance de préparation, une approche trop parcellaire, une problématique faussée dès le départ? Ou, comme le suggèrent Luecke et McGinn (1975), ne serait-ce qu'un problème de méthodologie éducative?[1]

Devant l'ampleur du mouvement de l'éducation compensatoire et la preuve de l'apparente inefficacité de telles mesures, on peut s'étonner de constater qu'on ait pensé résoudre *"non seulement des problèmes strictement pédagogiques, mais aussi des problèmes sociaux plus larges, à l'aide de programmes reposant sur la modification des caractéristiques de l'école"* (Little et Smith, 1971, p. 35). D'autant plus que plusieurs recherches avaient confirmé l'importance du contexte familial et social. L'importante recherche de Coleman (1966), entre autres, avait identifié trois types de déterminants des résultats scolaires. Ce sont, par ordre d'importance: 1- les facteurs extra-scolaires (voisinage, milieu familial); 2- les caractéristiques et comportements des camarades de classe; 3- les caractéristiques de l'école elle-même (qualification des professeurs, curriculum, structures matérielles de l'école).

Il semble qu'à vouloir trop se confiner à l'école, on aboutit à un échec. Cependant, toute approche sectorielle du problème de l'éducation en milieux défavorisés au niveau du système scolaire ne paraît pas inutile. Si les mesures éducatives spéciales n'ont pas des effets positifs certains, elles ne contribuent toutefois pas à aggraver la situation. En l'absence de telles mesures, l'école pourrait même aggraver le problème (Trottier et al., 1976).

L'éducation compensatoire, et plus généralement l'école, n'apporte presque rien, semble-t-il, à l'enfant de milieux défavorisés. Et les enseignants eux-mêmes le reconnaissent. Les enseignants qui ont participé à l'Opération Renouveau estiment que cette dernière a effectivement eu peu d'influence sur les enfants (Laperrière, 1977). Il y a très peu de contacts qui s'établissent entre l'école et l'univers de l'enfant. Cela peut expliquer le fait qu'on n'observe que peu d'influence de la part de l'école sur l'enfant. Comment en serait-il autrement lorsque l'enseignant ignore totalement l'univers psychologique et l'univers social de l'enfant de milieux défavorisés? (Laperrière, op. cit.).

Conclusion

La Réforme scolaire au Québec a apporté d'importantes modifications aux structures scolaires dans le but de démocratiser le système d'enseignement. Il est un fait indéniable que le taux de scolarisation s'est élevé depuis 20 ans. Cependant, lorsqu'on analyse le niveau de scolarité atteint par les jeunes Québécois, on constate que le système scolaire dans sa totalité, c'est-à-dire à tous les niveaux d'enseignement, ne dessert pas l'ensemble

1. **Les techniques d'analyse le plus souvent utilisées dans de tels cas seraient inappropriées et incapables de déceler certaines relations qui existent vraiment.**

de la population des 5-24 ans. Ainsi, 85% des jeunes Québécois n'utilisent pas les ressources de niveau universitaire, 67% n'atteignent même pas le niveau collégial et environ 45% de la population scolaire n'obtiennent pas le diplôme de fin d'études secondaires. De telles statistiques ne seraient pas alarmantes si nous vivions dans une société qui n'attache pas tellement d'importance à la scolarisation et au diplôme. Mais tel n'est pas le cas.

Les inégalités scolaires sont grandes et sont dues à plusieurs déterminismes sociaux, comme nous l'avons vu. Le cheminement scolaire est affecté par l'origine sociale, par le sexe, par le lieu de résidence et, surtout, par l'appartenance linguistique. Mais le cheminement scolaire est aussi déterminé par des facteurs structurels, tels: les filières d'enseignement, les mécanismes de sélection et d'évaluation, la relation pédagogique, le type d'école.

Ainsi, l'organisation scolaire elle-même peut être un frein à l'égalisation des chances. Il est certain que l'école polyvalente assure une plus grande égalité que l'école sélective classique, en favorisant l'accessibilité et en favorisant des aspirations scolaires plus élevées, sans toutefois exercer une influence décisive sur les capacités cognitives. Cependant, l'école polyvalente n'en contribue pas moins au maintien du rôle de sélection et de reproduction qu'assume le système scolaire. L'école polyvalente conduit peut-être à un nivellement effectif de l'égalité des chances pour les classes supérieures et moyennes. Mais le fossé entre ce groupe et les classes défavorisées n'irait-il pas en s'élargissant?

L'école assume son rôle sélectif par les structures mêmes qu'elle se donne. L'école privée sélectionne, par la médiation du rythme d'apprentissage, en fonction de la destination sociale. Les modes de groupement, en l'occurrence les voies académiques, classifient les étudiants en vue d'un meilleur rendement. La relation pédagogique se modèle sur l'institution scolaire. L'enseignant joue souvent le rôle d'un miroir pour l'enfant. L'image qu'il renvoie à l'enfant exerce une influence importante sur la perception que l'enfant a de lui-même. Si le professeur croit fermement aux possibilités de l'enfant, il est fort probable que ce dernier aura un rendement scolaire élevé. Les relations humaines à l'école jouent un rôle capital. D'ailleurs, toutes les recherches ayant pour sujet des étudiants soulignent l'importance attachée par l'étudiant au climat de l'école.

L'école exerce aussi son rôle de sélection au moyen de tests et d'examens administrés à diverses étapes du cursus scolaire. Elle s'assure que seuls ceux qui répondent à ses normes poursuivent leur carrière scolaire; elle agit, en quelque sorte, comme un filtre. Cette fonction qu'assume l'école entraîne diverses conséquences, comme l'inadaptation scolaire et l'abandon scolaire.

Le phénomène de l'abandon scolaire touche une proportion importante d'étudiants, plus particulièrement ceux de voie allégée et ceux du secteur professionnel. En sélectionnant et en classifiant les étudiants, l'école en conduit un certain nombre sur des voies d'évitement où les élèves n'ont souvent pas d'autres choix que de se retirer de la course, se retirer d'une école qui ne leur renvoie qu'une image négative d'eux-mêmes. L'abandon scolaire est étroitement lié au processus de classification et de sélection, au type d'organisation scolaire.

Qu'on nous permette une allégorie pour illustrer comment s'opère le processus de sélection scolaire. L'école ressemble à une gare de triage. Elle commence par séparer le bon grain de l'ivraie: les classes régulières d'une part, les classes spéciales pour inadaptés d'autre part. Ensuite, parmi le bon grain, il y a diverses catégories: voie enrichie, voie régulière, voie allégée, lesquelles voies conduisent à des circuits différents et servent à reproduire grosso modo les classes sociales: supérieures, moyennes et inférieures. Quant à l'ivraie, elle est aussi catégorisée: débiles légers, débiles moyens, débiles profonds, etc.

Sélection scolaire et sélection sociale font donc partie d'une même réalité. L'école reproduit les classes sociales comme elle reproduit la division sociale du travail. Ainsi, les secteurs d'enseignement général et professionnel reproduisent la division entre travail intellectuel et travail manuel. On ne peut éviter de faire un tel rapprochement quand on analyse le cheminement scolaire de la population étudiante. Il existe des réseaux diffé-

rents qui subsistent malgré le décloisonnement qu'a opéré l'école polyvalente et les réseaux sont suffisamment étanches pour éviter les transfuges. Le choix des études générales ou techniques est déterminant. Une fois placé dans une filière scolaire donnée, l'étudiant en sera marqué, non seulement intellectuellement, mais aussi dans ses attitudes, comportements, motivations et aspirations. À chaque point de bifurcation du cursus scolaire, la filière d'enseignement suivie jusque-là est déterminante de l'orientation ultérieure. Les avantages et désavantages sont cumulatifs, étant donné que chaque choix définit irréversiblement la destinée scolaire. À l'intérieur de chaque réseau, on offre un programme et des services qui tentent, bien sûr, de répondre aux besoins des clientèles. Mais force est de constater que l'adéquation entre les ressources et les besoins est fort imparfaite et insatisfaisante. Les outils de dépistage et d'évaluation conduisent à un diagnostic souvent erroné, à tout le moins incomplet et obscur.

On commence à se rendre compte des effets néfastes et irréversibles de la classification à outrance. La politique du ministère de l'Éducation, annoncée récemment, favoriserait l'intégration des enfants dits *inadaptés* dans les classes régulières, appliquant en cela les recommandations du rapport du COPEX. Reste à voir comment sera appliquée cette politique et quels en seront les effets à long terme.

Par ailleurs, l'école a aussi tenté de corriger les effets sélectifs et discriminatoires en appliquant une pédagogie différente qui s'adressait aux enfants de milieux défavorisés. On constatait que ces enfants étaient incapables de suivre le rythme de l'institution scolaire. De là à inférer l'existence de multiples handicaps chez ces enfants, il n'y avait qu'un pas qui fut vite franchi. Toutefois, à partir de plusieurs recherches, en milieu québécois particulièrement, on n'observe aucune différence entre les enfants de milieux défavorisés et ceux des classes moyennes sur le plan du développement cognitif (plus précisément, en ce qui a trait au langage, à la capacité d'attention et aux structures mentales). Il n'y a pas de différence non plus quant au rendement scolaire au début de l'école primaire. Par contre, sur le plan affectif, il y a des différences au niveau des perceptions et des attitudes de l'enfant. Des attitudes de plus en plus négatives se développent face aux adultes de l'école, chez les enfants défavorisés.

La pédagogie compensatoire a expérimenté divers programmes qui reposaient sur la modification de certaines caractéristiques de l'école. L'évaluation de ces programmes conclut à leur inefficacité dans la réduction des inégalités scolaires et, à plus forte raison, des inégalités sociales. Il ne faudrait donc pas miser uniquement sur l'organisation scolaire pour réduire les inégalités sociales et même les inégalités strictement scolaires.

En définitive, les divers éléments de la structure scolaire, qu'il s'agisse du type d'école, du secteur d'enseignement, des modes de groupement, des mécanismes de sélection et d'évaluation, sont des types de différenciation organisationnelle qui ont une incidence certaine sur l'égalité des chances en éducation. Toutefois, ce ne sont pas les seuls facteurs d'influence. Il semble aussi que des facteurs sociaux, culturels et économiques influencent le processus de scolarisation. L'approche structurelle de l'égalité des chances en éducation permet, en somme, de mieux cerner les mécanismes proprement scolaires qui reproduisent, et même accentuent, les inégalités sociales.

CONÇLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, où de nombreux faits ont été analysés, nous espérons avoir cerné de manière un peu plus complète la problématique de l'égalité des chances en éducation. En guise de conclusion, nous rappellerons d'abord brièvement les principales constatations auxquelles aboutit notre étude; ensuite nous dégagerons quelques interrogations et quelques réflexions qui nous apparaissent fondamentales dans le débat sur l'égalité des chances. Ces réflexions tournent autour de trois pôles: les implications du concept d'égalité des chances; la fonction éducative dans notre société; les interrogations que pose à l'institution scolaire le débat sur l'égalité des chances.

La problématique de l'égalité des chances: principales constatations de l'étude

Nous avons vu, dans la première partie de cette étude, qu'on ne peut poser le débat sur l'égalité des chances en éducation sans référer au système social global. En d'autres termes, il convient de souligner avec insistance les relations existant entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales, qu'elles soient d'ordre économique, culturel ou autre. Le débat sur l'égalité des chances en éducation ne peut se limiter au seul contexte scolaire, il concerne l'éducation au sens le plus large et il s'inscrit sans conteste dans une démarche de progrès social. C'est ainsi que l'évolution des divers systèmes scolaires (et le système scolaire québécois en particulier) a suivi l'évolution générale des sociétés auxquelles ils appartiennent. Les idéologies éducatives et les structures scolaires témoignent des grandes orientations que se donne une société. Il a été suffisamment démontré, tout au long de cette étude, qu'on ne saurait considérer, de manière statique, les diverses composantes de la situation sociale. La société est une structure dynamique de rapports dans laquelle des échanges fonctionnels existent entre les divers sous-systèmes sociaux (économie, éducation, culture, etc.).

Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que les inégalités scolaires sont déterminées par un ensemble de facteurs d'ordre psychologique, économique, sociologique et structurel. Les causes des inégalités sont multiples et complexes et l'état actuel des connaissances en la matière est loin de faire l'unanimité, tant chez les chercheurs que dans le public en général. Toutefois, certaines avenues commencent à se dégager autour desquelles s'établissent des consensus.

L'approche de la psychologie individuelle a d'abord posé la problématique de l'égalité des chances en termes d'inné ou d'acquis: lequel de l'inné ou de l'acquis est le plus important? La dialectique hérédité-milieu n'ayant pas apporté de réponses satisfaisantes, on juge plus utile de s'interroger maintenant sur les interrelations entre l'organisme et son environnement. Dans le débat sur l'égalité des chances, deux tendances s'affrontent: certains attribuent une grande part de responsabilité aux inégalités naturelles, d'autres attribuent cette responsabilité aux inégalités culturelles. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

L'approche sociologique, pour sa part, a permis d'identifier quatre groupes principaux de facteurs d'inégalités en matière d'éducation: les systèmes de valeurs, la classe sociale, l'héritage culturel et l'environnement familial. Cette approche a le mérite de situer l'institution scolaire dans le système social global et d'analyser la fonction sociale de l'école. Le processus de décision scolaire est inscrit dans une problématique économique, culturelle et sociale. C'est cette approche qui, à notre avis, permet le mieux d'expliciter les liens entre inégalités scolaires et inégalités sociales, puisqu'elle met en lumière l'importance des rapports entre l'école et le milieu social.

L'approche structurelle, telle que nous l'avons définie, s'inscrit dans la foulée de l'approche sociologique. L'école, en tant qu'institution du système social, se dote de mécanismes et de structures qui visent à maintenir le système social. L'étude de ces mécanismes et structures permet d'identifier des facteurs, liés à l'organisation scolaire elle-même, qui conjugent leurs effets aux facteurs extra-scolaires dans la genèse des inégalités en matière d'éducation.

On observe donc que les racines de l'inégalité sont profondes; l'inégalité tient autant à des différences de mentalité qu'à des différences individuelles, économiques et sociales.

En matière d'inégalité en éducation, l'influence de l'école est grande, bien qu'elle connaisse des limites certaines. On peut reprocher à l'école sa trop grande uniformité, sa soumission à une culture inadaptée à une grande partie de sa clientèle et son incapacité de s'insérer dans la réalité d'un milieu.

L'école joue un rôle important en matière d'égalisation des chances en éducation. Nous avons vu que divers mécanismes strictement scolaires sont facteurs d'inégalités. Ainsi, l'école québécoise actuelle perpétue, et même engendre, de graves injustices. La sélection opérée par les différents niveaux d'enseignement (qu'il s'agisse des secteurs d'enseignement ou des voies académiques), le nombre imposant d'élèves qui ne peuvent suivre la scolarité *normale*, la faible proportion d'étudiants qui poursuivent des études postsecondaires, sont quelques éléments importants de la problématique de l'inégalité des chances en matière d'éducation.

En somme, les diverses approches psychologique, sociologique et structurelle contribuent à mieux poser la problématique des inégalités en matière d'éducation et aussi à mieux préciser le concept même de l'égalité des chances en éducation.

Les implications du concept d'égalité des chances

En introduction à cette étude, nous avons tenté de préciser ce que nous entendions par *égalité des chances en éducation* dans le but de mieux situer les diverses dimensions de la problématique que nous avons développées au cours de l'étude. Dès le départ, nous nous sommes rendus compte que poser le problème de l'égalité des chances soulève une interrogation fondamentale: l'égalité est-elle compatible avec la nature humaine? L'égalité aurait-elle pour conséquence une réduction, voire une perte, de la liberté?

Parler d'*égalité des chances* conduit à identifier les obstacles qui empêchent l'égalisation des chances. Il faut alors distinguer, comme le fait Rousseau, entre inégalité naturelle ou physique et inégalité sociale ou morale. Ou encore, on peut dire que l'inégalité humaine a deux origines: la nature et la culture. Mais peut-être y a-t-il lieu de se demander dans quelle mesure les deux sortes d'inégalités sont intimement liées. Cette question apparaît particulièrement pertinente à la lumière de la problématique proposée par l'approche de la psychologie individuelle.

La science semble être parvenue à prouver, du moins dans l'état actuel de nos connaissances, que les individus sont différents entre eux. Mais cette situation ne saurait en aucune manière prêcher en faveur de l'inégalité des chances et de l'inégalité des droits. Les inégalités naturelles, les différences génétiques, ne signifient pas qu'il existe des données immuables. Si le bagage génétique est important, il ne faut pas conclure pour autant à l'existence d'un système de castes héréditaires où des parents intellectuellement très forts engendreraient uniquement des enfants très intelligents, ou encore le phénomène contraire.

La notion biologique d'inégalité, de diversité entre les êtres, ne réfère qu'à certains traits, à certains caractères physiques et intellectuels, à certaines capacités, et ils ne peuvent être considérés comme un absolu. Cette diversité n'implique nullement des notions d'infériorité ou de supériorité absolues. La hiérarchisation qu'on établit entre les capacités et les caractères humains est toute relative mais, pour diverses raisons et selon les sociétés, devient un absolu. Elle ne repose sur aucun fondement scientifique et elle est strictement déterminée par la culture.

S'il est vrai, selon l'approche de la psychologie individuelle, qu'il existe une *interaction dialectique permanente* entre la nature et la culture, il faut cependant éviter deux pièges dans le débat sur l'égalité des chances. D'une part, ce n'est pas l'appartenance à une classe sociale qui détermine le Q.I.; d'autre part, l'enfant n'a pas le même Q.I. que celui de ses parents et l'appartenance à une classe sociale ne fait pas partie du bagage génétique. Cette dernière assertion

ne contredit toutefois pas le fait, souvent observé, de l'immobilité sociale. L'hérédité sociale est souventes fois tellement lourde que les possibilités de promotion sociale d'une génération à l'autre sont pratiquement inexistantes.

Les talents et les aptitudes, déterminés dans une certaine mesure par des facteurs génétiques, auront toujours de l'importance dans la distribution des rôles sociaux et cela, même dans une société parvenue à l'égalisation des chances. Une société préoccupée d'égalité doit cependant décanter les données génétiques auxquelles elle ne peut rien changer et les données sociales sur lesquelles elle a une emprise. C'est une question de volonté politique.

L'égalisation des chances, dans le domaine de la stratification sociale, repose, dans une certaine mesure, sur une augmentation de la richesse collective. Il s'agit là d'un argument souvent évoqué lorsqu'on parle d'une société plus juste. On ne peut donner à tous les membres d'une collectivité tout ce dont ils ont besoin, dit-on, puisque les ressources sont forcément limitées. Pour réduire les inégalités sociales, il faudrait plus de ressources que les sociétés en ont actuellement. Si la richesse collective augmentait, on pourrait alors redistribuer plus équitablement les ressources de la collectivité et réduire les écarts qui existent entre les diverses composantes de la structure sociale.

C'est sur une telle rationalisation que s'appuie le processus de développement des sociétés depuis la révolution industrielle. Mais, il faut convenir que l'augmentation de la richesse collective n'entraîne pas, il s'en faut de beaucoup, une modification de la stratification sociale. En effet, on a tendance à remettre ces nouvelles richesses entre les mains de ceux qui sont déjà parvenus au sommet de l'échelle sociale parce que, croit-on, ils sont plus doués et plus aptes à administrer cette richesse. Cette répartition a pour conséquence d'élargir le fossé entre les divers groupes sociaux.

L'augmentation de la richesse collective d'une société a certes un effet sur le partage de l'avoir collectif entre les individus et les groupes, mais pas autant qu'on est porté à le croire. Certains travaux de recherche des dernières années l'ont démontré sans équivoque, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette étude. Pour assurer une meilleure distribution de la richesse collective et une meilleure égalisation des chances, il faut changer les critères de distribution de l'avoir collectif et remettre en question les principes mêmes de la stratification sociale.

Par ailleurs, en matière d'éducation, l'égalité des chances veut-elle dire qu'un plus grand nombre d'individus, sans distinction de race, de sexe, de classe sociale, puisse accéder aux études supérieures? Si un tel objectif était poursuivi et effectivement atteint sans une modification profonde des structures sociales actuelles (ce qui apparaît peu probable), on risque d'aller à l'inverse du but recherché, qui est une société plus démocratique. Il y aurait le danger de consolider un système élitiste qui assurerait la permanence de castes privilégiées.

L'égalité des chances ne veut pas dire que tous doivent parvenir au diplôme universitaire. Ce serait là maintenir la dévalorisation de plusieurs secteurs d'emploi, ceux qui ne requièrent pas de diplôme universitaire. Si on parvenait à l'égalisation des chances scolaires, les rapports sociaux inégalitaires n'en continueraient pas moins de s'exprimer sous d'autres formes, à moins que l'effort d'égalisation porte sur l'ensemble des structures sociales.

Un premier pas, non pas le seul et sans doute pas le plus important, vers l'égalisation des chances, serait de diversifier les modes d'accès aux postes supérieurs en ne considérant pas uniquement le diplôme et l'origine sociale. Que fait-on actuellement des expériences humaines très diverses qui sont un des éléments les plus importants dans le développement de la personne? Mais, plus encore, c'est à la stratification sociale qu'il faut s'attaquer si on veut parvenir à l'égalité des chances sociales.

Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille attendre la démocratisation économique et sociale avant de tenter quelque effort que ce soit en matière de démocratisation scolaire. Nous croyons que l'école en tant que sous-système social important peut instaurer de profonds changements dans sa structure interne lesquels ne manqueront pas de se répercuter dans d'autres secteurs de la vie socia-

le et qui, à leur tour, auront une profonde influence sur l'école. C'est cette dynamique créatrice qui est au sein même des rapports entre l'école et la société.

Comme le souligne le rapport Faure, il existe une corrélation étroite entre les transformations sociales et les modes d'intervention des structures scolaires. L'éducation, par les ressources qu'elle possède, par la conscience des situations et des réalités qu'elle permet et par la promotion individuelle et collective qu'elle peut assurer, peut être d'une contribution remarquable à la *transformation et à l'humanisation des sociétés*.

Le système scolaire, pour devenir véritablement démocratique, doit transformer ses rapports avec la société en s'ouvrant davantage au milieu, en diversifiant ses objectifs, ses contenus, ses stratégies, en s'harmonisant aux autres ressources éducatives du milieu.

L'égalité des chances en éducation devrait signifier une grande souplesse, une capacité de répondre à des besoins différents, la possibilité de développer toutes les aptitudes, une réponse adéquate aux besoins sociaux les plus impérieux, une meilleure compréhension du monde dans lequel on vit, une appropriation des outils nécessaires au développement collectif, une libération de l'être. La démocratisation suppose une participation effective à l'apprentissage.

La fonction éducative dans notre société

Le système d'éducation[1] ne peut résoudre à lui seul le problème des inégalités économiques et sociales auquel doit s'attaquer la société toute entière. Mais il a une responsabilité spécifique dans l'évolution sociale. Il convient alors de s'interroger sur la fonction éducative dans une société. Doit-on envisager l'éducation comme une fin en soi ou comme un moyen de parvenir à certains buts? Quelles sont et quelles devraient être les finalités de l'éducation? Quelle part de la fonction éducative l'école devrait-elle assumer dans une société?

Ces interrogations nous paraissent fondamentales dans la problématique de l'égalité des chances en éducation. La crise actuelle de l'éducation tiendrait-elle, pour une part, au fait que les objectifs éducatifs ne sont pas suffisamment articulés et cohérents? La société confie à une institution, qui est l'école, la fonction éducative. On demande à l'école d'assumer trois tâches: transmettre les valeurs, les traditions, les normes et le savoir de notre civilisation; socialiser les enfants, les familiariser avec leur environnement; assurer une formation professionnelle et préparer à occuper une fonction sur le marché du travail.

On constate facilement que les fonctions éducatives sont fort différentes, et parfois divergentes. On peut se demander s'il est possible qu'une même institution puisse prendre en charge tous ces objectifs et parvenir à les opérationnaliser de manière adéquate. À titre d'exemple: l'école veut assurer le développement intégral de l'enfant et, en même temps, elle veut former des spécialistes. Comment concilier, dans une même institution, des objectifs aussi différents? Est-ce possible? Si oui, comment traduire ces objectifs dans un même programme, dans un curriculum? Si non, quel objectif l'école doit-elle privilégier et quelle institution se chargera de l'objectif abandonné par l'école?

Il n'est pas étonnant que l'école en soit arrivée à la situation de crise actuelle. Les attentes souvent démesurées qu'on avait à son endroit en ont fait une panacée à tous les maux qui affligeaient la société québécoise. Devant une tâche si imposante et devant des attentes divergentes, voire même irréconciliables, l'école a suscité beaucoup de critiques et de déceptions. En somme, l'école est devenue le *lieu privilégié des contradictions et des conflits de valeurs*. Devant le dogmatisme, le sectarisme, la polarisation des idéologies, comment alors ne pas compromettre ce qui, à notre avis, est la fonction première de toute éducation: l'éducation à la liberté?

1. Par système d'éducation ou système éducatif, il ne faut pas entendre seulement l'école mais aussi les autres moyens ou institutions dont se dote une société pour assumer la fonction éducative (les media, musées, bibliothèques, diverses associations, etc.).

Le pouvoir politique et aussi la société entière doivent s'interroger sur la fonction assignée à l'école. Veut-on privilégier l'intégration sociale et/ou le niveau des résultats scolaires? Est-il possible qu'une même politique puisse augmenter la cohésion du groupe social et maintenir une formation de qualité et un niveau élevé de réussite scolaire? Ou ces deux objectifs sont-ils contradictoires, irréconciliables?

En définitive, il faut reconnaître que la définition de la fonction éducative dans une société n'est pas une démarche facile. Mais, elle n'en demeure pas moins essentielle et les finalités éducatives ne doivent en aucun cas être escamotées ou sous-entendues.

Dans le cadre de ses fonctions et de ses responsabilités, le système éducatif doit participer à l'évolution de toute la collectivité; il doit donner à chacun la chance d'actualiser toutes ses potentialités, d'exprimer sa culture sous toutes les formes. Il doit assurer non seulement la promotion individuelle, mais aussi la promotion collective, c'est-à-dire permettre à toutes les collectivités qui composent la société de se développer, d'affirmer leur identité propre, d'assumer leur devenir. Il doit se doter des mécanismes et des institutions qui permettront l'atteinte de ces objectifs. Ainsi, la collectivité doit décider si c'est l'école seule qui permettra d'atteindre le plus efficacement les objectifs privilégiés. Dans les sociétés contemporaines, c'est le système scolaire principalement qui a la responsabilité d'assurer la promotion individuelle, ce dont il s'acquitte assez bien pour certains groupes d'individus. L'école commence à peine à se sensibiliser à la dimension de la promotion collective: sur ce plan, elle est beaucoup moins apte à assurer la promotion de tous les groupes sociaux. Le système scolaire ne peut plus ignorer la nécessité de mettre à la disposition de divers groupes ou associations les ressources éducatives destinées à assurer une plus grande équité entre les groupes sociaux.

Loin de vouloir uniformiser les individus et les groupes, le système éducatif doit permettre le maintien des différences et le développement d'attitudes de tolérance, de compréhension mutuelle et de coopération. Jusqu'où un système éducatif peut-il aller dans le respect des différences entre les groupes et les individus, lorsqu'il s'agit de valeurs fondamentales? Comment une société peut-elle assumer ses contradictions, la diversité, le pluralisme? Ainsi, comment concilier la nécessité d'un certain niveau de consensus concernant les grandes orientations de la société et la nécessité des alternatives et des approches diversifiées dans une société démocratique? Comment privilégier à la fois un style de vie égalitaire et une liberté créatrice essentiels à toute vie démocratique?

Le système d'éducation ne doit pas privilégier UNE culture, culture à laquelle tous ne participent pas. Dans une société dite pluraliste, il y a la nécessité de dépasser la conception univoque de la culture. Cette idée est d'ailleurs fortement exprimée dans la récente politique québécoise du développement culturel.

"Il n'y a pas qu'une seule voie d'accès à ce qu'on peut appeler la culture. Il n'y a pas qu'une seule réalité ou un seul univers dont on puisse dire qu'il est culturel. La culture n'est pas attachée qu'à une certaine musique, à une certaine écriture, ni même à l'écriture. Elle ne se trouve pas qu'au bout d'une seule voie d'étude ou d'un seul type d'enseignement. Ainsi, il existe une authentique culture de la technique, c'est-à-dire un univers de connaissances et finalement même une certaine philosophie de la vie qui appartient en propre à ceux qui fréquentent assidûment la technologie, aussi bien celle des machines que celle qui est propre aux travaux des artisans". (Gouvernement du Québec, 1978, p. 111).

Dans la perspective que nous venons de tracer, la fonction éducative répond d'emblée aux exigences d'une égalisation des chances éducatives et contribue, de par son rôle même, à une plus grande égalisation des chances sociales.

Les interrogations que pose à l'institution scolaire le débat sur l'égalité des chances

Nous avons parlé précédemment des trois fonctions que l'école doit assumer dans les sociétés contemporaines. Ces fonctions éducatives apparaissent essentielles dans toute collectivité. Le débat sur l'égalité des chances en éducation pose des interrogations quant aux fonctions que l'école doit assumer et quant à la manière dont elle s'en acquitte.

Les mutations importantes qu'ont connues les sociétés occidentales au cours des dernières décennies ont pour conséquence qu'une partie importante de l'héritage culturel est désormais transmise, non plus par diverses institutions, mais directement aux enfants, principalement par les mass media. Alors qu'on a assisté à un déplacement de l'influence de la famille vers l'école en matière d'éducation, au cours de la période d'industrialisation, on assistera peut-être demain à un retour du pôle d'influence vers la famille, dont le niveau culturel s'élève de plus en plus, et qui dispose aussi de plus de temps à consacrer aux loisirs à cause de la diminution des heures de travail.

Si la transmission de la culture ne relève pas de l'école principalement (ou si l'école ne peut assumer efficacement cette tâche), la préparation à un emploi est davantage du ressort de l'école et le bilan qu'on peut en faire est davantage positif, dira-t-on. Même en ce domaine, il apparaît un doute de plus en plus persistant. Est-il nécessaire d'avoir un niveau de scolarité élevé pour accomplir des tâches techniques peu complexes? Dans certains milieux, on qualifie d'escroquerie le fait d'exiger une formation de plus en plus élevée pour ceux qui postulent un emploi. Cette course aux diplômes semble la manifestation d'une concurrence entre les professions davantage liée à la *recherche de prestige social qu'à une nécessité intrinsèque*. Par ailleurs, comment expliquer les relations que l'école entretient avec le marché du travail? Quelle est et quelle devrait être l'autonomie de l'éducation par rapport à l'économique? Jusqu'à quel point le marché du travail dicte-t-il les objectifs éducatifs? Comment se fait-il que la situation professionnelle future de l'étudiant soit si déterminante de son vécu scolaire actuel?

Quant à la transmission des connaissances, autre fonction éducative, elle est de juridiction scolaire exclusive. L'école en a fait une chasse gardée en se réservant le droit de dispenser les diplômes. Plusieurs reprochent à l'école de se limiter trop exclusivement à la transmission des connaissances; l'école ne permettrait pas d'autres apprentissages à nos enfants. Par exemple, devant l'injustice ou la brutalité, comment réagir? Bien peu de gens savent résoudre ce genre de difficultés. En supposant qu'on reconnaisse à l'école la compétence exclusive en matière de transmission des connaissances, il faut s'interroger sur ce que l'école doit transmettre. Faut-il changer nos rapports au savoir, notre attitude vis-à-vis de la connaissance? Les connaissances se développent à un rythme vertigineux et il devient impossible de tout apprendre. Le développement des techniques documentaires facilite l'accès aux connaissances et l'école n'est plus le seul dépositaire du savoir.

Le débat sur l'égalité des chances en éducation pose également des interrogations quant aux objectifs pédagogiques poursuivis. L'école propose UN objectif à ses élèves: parcourir l'ensemble du cursus scolaire, parvenir aux études universitaires. Tous les élèves sont censés pouvoir suivre le même curriculum. Mais ce modèle est réalisable pour une infime partie de la clientèle scolaire. Que propose-t-on aux autres?

La nécessité de définir des objectifs éducatifs apparaît impérieuse surtout si l'on considère l'éducation comme un *processus d'apprentissage* plutôt qu'un *enseignement*. Le *s'éduquant* doit avoir une perception et une compréhension très claires des démarches éducatives dans lesquelles il s'engage. Trop souvent, il y a confusion entre programme et acquisition de savoirs. De là découle l'importance de bien définir et de bien comprendre les objectifs éducatifs qui permettent de relier les connaissances entre elles, de les intégrer à la réalité quotidienne, de leur donner une signification.

Les objectifs pédagogiques, de même que les contenus de formation et les méthodes d'apprentissage, doivent

répondre aux besoins et aux intérêts des divers milieux sociaux. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'on devrait alors dispenser une formation à rabais. La formation dispensée actuellement par l'institution scolaire est encore la formation *consacrée* par une élite et cela, en dépit des changements opérés par la Réforme scolaire. Certains groupes sociaux se sentent complètement étrangers aux objectifs et aux contenus de formation et à l'idéologie qu'ils véhiculent.

Si l'on veut réduire véritablement les inégalités scolaires, il ne faut pas craindre d'instaurer un projet éducatif dans lequel la participation de tous les intéressés est souhaitée, stimulée, jugée essentielle. Il ne s'agit pas seulement d'informer tous les gens impliqués en matière d'éducation (parents, enseignants, enfants, toutes les ressources de la communauté), il faut les associer à part entière à toutes les étapes et à toutes les activités que nécessite tout processus éducatif. La participation à la chose scolaire devient objet et matière d'éducation. C'est un pas vers une plus grande ouverture de l'école sur la société, un pas vers une société éducative. N'y a-t-il pas lieu de rendre la société éducative? On doit reconnaître que l'école permet des apprentissages utiles, mais on doit reconnaître aussi que la société permet de tels apprentissages. Les ressources éducatives scolaires et non scolaires doivent être à la disposition de toute la collectivité et elles doivent servir à l'amélioration de la *qualité de vie*.

Le débat sur l'égalité des chances en éducation pose des interrogations quant à l'effort de démocratisation du système scolaire québécois. Il a été démontré, de manière non équivoque, au cours de cette étude, la part de responsabilité qu'assume l'institution scolaire en matière d'inégalités. L'évolution de la situation scolaire au Québec, durant les deux dernières décennies, a contribué à une plus grande scolarisation de la population de 5-15 ans. Tous les enfants de ces groupes d'âge (ou presque) *fréquentent* l'école. Mais quelle est la situation faite à ces enfants et dans quelles conditions ces enfants fréquentent-ils l'école? La présente étude a suffisamment démontré les injustices criantes que subissent de nombreux enfants québécois. Nous ne voulons pas revenir sur ces faits si ce n'est que pour interroger la *phase de consolidation* dans laquelle le système scolaire québécois semble vouloir s'engager. Quelles mesures globales faut-il envisager pour résoudre les problèmes d'*inadaptation scolaire*, d'abandon scolaire, d'échec des enfants de milieux défavorisés, de sélection sous toutes ses formes?

Quel est le bilan réel de l'effort de démocratisation scolaire au Québec? À notre connaissance, il n'y a aucune évaluation systématique de l'ensemble du processus de démocratisation amorcée il y a quelque 20 ans. Y a-t-il lieu de crier victoire en cette matière? À la lumière des faits troublants que nous avons analysés, nous en doutons. Serait-ce que des problèmes, tels: l'inadaptation scolaire, l'abandon scolaire, la sélection qu'opèrent les secteurs d'enseignement et les voies académiques, ne touchent pas directement la démocratisation scolaire?

Nous sommes à un tournant de la Réforme scolaire. Il nous semble nécessaire d'évaluer sérieusement le chemin parcouru pour en dégager les acquis incontestables et aussi les échecs cuisants. Il faut analyser en profondeur la fonction sociale de l'école, la cohérence des divers objectifs que poursuit l'institution scolaire, les effets des programmes et des moyens d'enseignement.

Ainsi, par exemple, en matière de réussite scolaire, faut-il définir clairement les objectifs du système scolaire si l'on veut poursuivre sérieusement l'objectif de démocratisation scolaire (Hallak 1974). La nature même des objectifs de scolarisation influence directement l'égalité des chances. Considérons trois types d'objectifs. Dans un premier cas, on veut que la moyenne des enfants obtienne les résultats scolaires les plus élevés. Chaque enfant est appelé à fournir le maximum d'efforts dans le cadre d'un programme uniforme. On ne se préoccupe pas des écarts qui existent entre les enfants. Chaque enfant parvient à atteindre *sa cote* maximale. Cet objectif pourrait être qualifié de *méritocratique*.

Dans un deuxième cas, on veut que le plus grand nombre possible d'élèves réussissent et puissent passer dans la classe supérieure. L'effort porte alors spécialement sur les élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés, les autres étant laissés plus ou moins à eux-mêmes. Contrairement au pre-

mier objectif, on se préoccupe de réduire les écarts entre les enfants. C'est sur une telle conception que se sont appuyées, en partie, les politiques d'éducation compensatoire, en accordant la priorité aux groupes d'enfants qui réussissaient le moins bien à l'école. Certains voient dans cet objectif une tendance vers la médiocrité puisqu'il aurait pour conséquence une baisse des performances scolaires dans l'ensemble de la population étant donné qu'on n'attache pas assez d'importance aux élèves plus doués.

Dans un troisième cas, on veut obtenir la valeur moyenne maximale pour l'ensemble des enfants tout en tentant de réduire l'écart entre les résultats atteints par les divers groupes. Cet objectif vise à obtenir les meilleurs résultats possibles pour tous les élèves et à garantir que les différences de performances scolaires n'en soient pas pour autant amplifiées et même devraient-elles être réduites. Cet objectif veut concilier les deux objectifs précédents.

C'est le troisième objectif qui se rapproche le plus d'une conception démocratique du système scolaire. Le pouvoir politique doit être très conscient de la nature des objectifs pédagogiques explicitement poursuivis et des conséquences qu'ils entraînent. Sous le prétexte d'égalisation des chances, il ne faut pas nier ou faire abstraction des différences individuelles, comme il ne faut pas, sous le prétexte de différences génétiques, conclure qu'il est impossible d'égaliser les chances en éducation.

Le débat sur l'égalité des chances pose également des interrogations sur le développement des systèmes scolaires depuis quelques décennies. La stratégie *expansionniste* a consisté à augmenter rapidement les effectifs scolaires à tous les niveaux d'enseignement et à accroître le montant global des crédits alloués à l'éducation. Cependant, les modifications apportées au système d'éducation ont relativement peu touché les structures scolaires, les finalités éducatives, les programmes et les méthodes didactiques. Les progrès en matière d'éducation ont donc été évalués surtout en termes de population scolaire et de budgets accordés. Sous ces aspects, le résultat est remarquable.

Nous avons vu, dans la deuxième partie de cette étude, que la fréquentation scolaire est déterminée à la fois par des facteurs d'ordre social, économique, culturel et géographique. L'expansion de la scolarisation entraîne des conséquences importantes dans le développement des sociétés et cela, quel que soit le degré de développement auquel soient parvenues ces sociétés. On a observé, par exemple, pour les pays peu développés, de 1950 à 1970, que les effectifs de l'école primaire ont doublé alors que, pour l'enseignement secondaire et supérieur, ces effectifs ont quadruplé. L'investissement de fonds publics affectés à l'éducation est passé de 1,5 milliards de dollars en 1950 à quelque 12 milliards en 1970. Ces investissements ont profité aux enfants scolarisés et ont diminué d'autant les ressources affectées à la satisfaction d'autres besoins sociaux et économiques. Les enfants scolarisés ne forment pas, dans bien des pays, la majorité de la population enfantine. À la fin des années 60, et même après des efforts importants de scolarisation primaire universelle, les proportions d'enfants non scolarisés pouvaient atteindre 60%. Cette situation peut s'expliquer en partie par des conditions de vie particulières: régime autarcique, petites communautés isolées, conditions économiques et sociales précaires.

Malgré cette situation, la demande d'éducation reste élevée parce que de nombreux besoins demeurent encore insatisfaits. Les moyens disponibles étant bien inférieurs aux demandes, il s'établit un ordre de priorité, une hiérarchisation des demandes qui sont déterminées par le pouvoir que possèdent les différents groupes qui placent les demandes. Plusieurs exemples étrangers pourraient confirmer cette assertion, mais interrogeons-nous sur la situation québécoise. On pourrait s'interroger sur l'équipement des écoles de milieux favorisés comparativement à celui des écoles de milieux défavorisés. On pourrait aussi s'arrêter aux critères sur lesquels reposent la décision d'ouvrir un CEGEP ou une école polyvalente dans telle municipalité plutôt que dans telle autre. On pourrait aussi s'interroger sur les conséquences de la centralisation et de la décentralisation scolaires en matière d'égalisation des chances, et aussi sur

les objets de ces politiques. On pourrait aussi s'interroger sur les priorités du ministère de l'Éducation du Québec: il existe une commission d'études sur les universités mais on attend toujours (et cela depuis quelques années déjà) une politique d'éducation en milieux défavorisés.

Cette stratégie de développement linéaire que nous avons connue depuis quelques décennies a toutefois abouti à une crise. Les principales dimensions de cette crise sont: le maintien, et même l'augmentation, de l'écart entre l'offre et la demande d'éducation, ce qui a souvent pour conséquence une diminution de la qualité de l'enseignement; cette situation risque de s'aggraver à cause de l'écart croissant entre les ressources et les besoins et à cause du faible rendement des ressources financières investies; les difficultés vécues à l'intérieur du système scolaire se retrouvent à l'extérieur du système sous la forme d'une disproportion entre le nombre de diplômés et le nombre d'emplois disponibles. Les dimensions énumérées jusqu'ici sont d'ordre quantitatif mais il y a aussi des dimensions de la crise qui sont d'ordre qualitatif. Ainsi en est-il des défauts d'adaptation des objectifs, des programmes et des méthodes d'enseignement lesquels répondent de plus en plus difficilement aux exigences de la société contemporaine.

Il semble que le développement des systèmes scolaires ne contribue pas à réduire significativement les inégalités sociales, comme nous l'avons démontré dans la première partie de cette étude. Il convient alors de réfléchir sérieusement au coût *sociétal* du développement du système scolaire. D'autant plus que, sur le plan individuel, un investissement supplémentaire en matière d'éducation est moins rentable relativement pour certains individus ou groupes sociaux. Miller et Roby (1970) ont noté que, par exemple, à cause de la discrimination raciale, l'investissement supplémentaire en éducation est moins rentable pour les gens de couleur que pour les Blancs.

Il semble que le développement de l'éducation n'ait que peu d'effet sur la structure de la mobilité sociale ou sur la distribution des revenus et cela, bien que le niveau de scolarité contribue de façon non négligeable à déterminer le statut social et le revenu. Ces paradoxes semblent caractériser toutes les sociétés industrielles depuis trois décennies. Mais l'effort collectif en faveur de l'éducation ne doit-il se justifier que par le souci de mobilité sociale?

●

Le débat sur l'égalisation des chances, plus que n'importe quel autre débat en matière d'éducation, est ressenti par l'État comme un conflit entre le politique, l'économique et le social. L'État doit s'interroger sur les moyens de réduire les inégalités en matière d'éducation et aussi les inégalités sociales. Trois réponses différentes peuvent être apportées, lesquelles se rattachent à des idéologies différentes de développement d'une société: l'idéologie progressiste-libérale, l'idéologie structuraliste et l'idéologie radicale.

Les progressistes-libéraux font confiance aux lois du marché mais n'hésitent pas à recourir à l'État pour apporter certaines mesures correctrices. L'école doit favoriser l'épanouissement de la personne et assurer l'égalité des chances en répondant aux besoins de la société en matière de main-d'oeuvre. On veut réaliser l'égalité des chances sans modifier les structures économiques. L'égalisation des chances est souhaitable pour des raisons d'équité et d'efficacité. Il en découle, pour la planification en matière d'éducation, la nécessité d'intervenir auprès des individus plutôt que sur les structures économiques et de bien identifier les besoins des clientèles. La nécessité d'être efficace est un souci constant et il faut utiliser des techniques modernes de gestion pour y parvenir. Pour lutter contre les inégalités, il faut des programmes compensatoires. Il faut utiliser non seulement les possibilités de l'éducation formelle mais aussi les possibilités de l'éducation non formelle. Cette conception optimiste des progressistes-libéraux a été sérieusement remise en cause, on le sait, par les recherches de Coleman, de Jencks, de Gintis et Bowles, et d'autres.

Les structuralistes se situent entre les progressistes-libéraux et les radicaux. Contrairement aux libéraux, les structuralistes estiment qu'il faut s'attaquer aux structures économiques

(production, commerce, prix et revenu, emploi, etc.) et réformer le système scolaire pour qu'il soit compatible avec les structures socio-économiques. Le développement de l'éducation est éminemment souhaitable et peut favoriser l'égalisation des revenus. Il en résultera un accroissement de la mobilité sociale. Cependant, cette relation entre éducation, revenu et mobilité ne saurait être poussée trop loin. On reconnaît que les politiques éducatives seules ne peuvent contribuer à l'égalisation des chances et à l'amélioration des conditions de vie. La situation qui prévaut dans plusieurs pays du Tiers-Monde illustre cette difficulté. Le marché du travail est incapable d'absorber les nouveaux diplômés. Il faut résoudre le problème de la distribution des richesses en fonction des caractéristiques sociales, économiques et politiques, en fonction des situations réelles qui prévalent dans chaque pays. Mais un meilleur partage des richesses est toujours générateur de conflits entre les divers groupes qui composent une société. L'emportent ceux qui ont le plus de poids politique.

Les radicaux considèrent les positions précédentes comme naives. Les opposants des radicaux ont qualifié leurs conceptions d'utopiques. Si on veut assurer l'égalité des chances, un changement de structures ne suffit pas; c'est l'ensemble des rapports sociaux qui doivent être modifiés fondamentalement. Les radicaux peuvent se classer en deux groupes: les premiers prônent la déscolarisation de la société, les seconds proposent un bouleversement des rapports sociaux dans les rapports de production et dans l'école. On constate une crise de l'éducation qui résulte de la crise de la société. Pour Illich, Reimer et autres, les tenants de la déscolarisation, c'est l'éducation *incidente* qui doit devenir le principal moyen d'apprentissage. Par éducation *incidente*, on entend tout ce qui fait partie des activités courantes de la société. L'école entretient l'illusion que c'est par l'enseignement que se fait l'apprentissage alors que, en réalité, toute démarche d'apprentissage procède de l'expérience personnelle, de l'histoire vécue.

Pour les tenants du second groupe, l'échec des réformes scolaires est dû aux contradictions vécues par des sociétés fortement structurées. Pour opérer un changement, la société doit devenir plus démocratique, plus humaine et l'école doit refléter les valeurs de la nouvelle société. Le mythe de la consommation et l'aliénation des individus sont l'expression des déséquilibres profonds que vit la société actuelle. Il faut libérer l'homme de ces contradictions en transformant radicalement les rapports sociaux.

Ces trois propositions de solutions démontrent bien le dilemme dans lequel se trouve l'école actuelle. Chacune des propositions a ses attraits. Les solutions aux problèmes de l'égalité des chances ne sont pas aussi simples qu'on peut le croire à prime abord. Ces solutions doivent être analysées d'abord en fonction de leur contribution au progrès des sociétés dans lesquelles elles sont appliquées, mais aussi en fonction de leurs cohérences théoriques et de leur capacité d'appréhender la réalité.

L'éducation ne peut donc être envisagée sans référence au contexte social global et elle n'est pas un acte neutre, apolitique. Dans toute action éducative, un choix idéologique est toujours impliqué. Pour reprendre une expression de Paulo Freire, disons que l'éducation est une *praxis sociale* qui sera toujours au service, ou de la domestication des êtres, ou de la libération des êtres. Il est essentiel d'être conscient que l'éducation est un acte éminemment politique. Cet acte politique implique des idées, des valeurs, des modes de vie qui reflètent l'idéologie des élites au pouvoir, précisément parce que ce sont ces élites qui déterminent ce que sera le système éducatif. C'est ainsi que l'éducation devient un important moyen de socialisation.

En plus d'être considérée comme un facteur de libération individuelle et collective, l'éducation est souvent considérée comme un facteur important de changement. Aujourd'hui, on s'interroge de plus en plus sur la portée économique, sociale et culturelle du système éducatif et on conçoit plus facilement la nécessité de situer l'école dans des perspectives globales de développement, comme le souligne fort justement le Livre blanc sur le développement culturel.

L'éducation étant un fait social, toute politique éducative doit comporter nécessairement l'énoncé d'objectifs politiques, sociaux, culturels, écono-

miques et aussi strictement éducatifs. Il faut que soient bien articulés les objectifs éducatifs et les objectifs sociaux et politiques. Les politiques éducatives doivent avoir pour fonction primordiale d'assurer la cohérence interne et externe du système d'éducation. La cohérence interne repose sur l'harmonisation des finalités éducatives, des objectifs, des structures et des pratiques éducatives. La cohérence externe suppose que la politique éducative soit bien articulée à l'ensemble des autres politiques en fonction des grands objectifs de la collectivité.

Poser le problème de l'égalité des chances en éducation suppose, sans qu'il y ait là une opposition, que l'importance accordée à l'acquisition du savoir, à l'appropriation des connaissances, devient moins grande pour faire place à une démarche individuelle et collective, à une participation accrue dans un *contexte signifiant*, à la motivation, à la réflexion personnelle, à l'engagement social et politique. La problématique de l'égalité des chances, lorsque posée dans toute sa complexité, établit sans conteste un lien étroit entre *la réflexion philosophique et psychologique et la pensée sociologique et politique et conduit à des interrogations métaphysiques*.

Au terme de ces réflexions, l'égalité des chances en éducation apparaît un domaine fort complexe. Bien que plusieurs pistes aient été explorées dans notre étude, nous ne croyons pas le débat clos pour autant. La question reste posée: quelle est la contribution de l'éducation à la réduction des inégalités sociales?

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS

AINSWORTH, M.E. et BATTEN, E.-J. (1974). *The Effects of Environmental Factors on Secondary Educational Attainment in Manchester: a Plowden Follow-up*. Londres: MacMillan, School Council Publications.

A.S.O.P.E. (1974). *Analyse descriptive de la première cueillette: les étudiants*. Vol. I. Québec/Montréal: Université Laval / Université de Montréal.

AUDET, Louis-Philippe (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec: 1840-1971*. Montréal: Holt, Rinehart et Winston Ltée.

BABY, Antoine, BÉLANGER, P.W. et OUELLET, Rolland (1972). "Les orientations des étudiants du cours collégial", in M.E.Q. (1972), op. cit., pp. 51-111.

BANKS, O. et FINLAYSON, D. (1973). *Success and Failure in the Secondary School: an Interdisciplinary Approach to School Achievement*. Londres: Methuen and Co.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Éditions F. Maspero.

BÉLAND, Paul (1978). "L'école privée et la démocratisation: sélection et processus", *Revue des sciences de l'éducation*, IV, nº 2, printemps 1978, pp. 249-263.

BÉLANGER, Pierre-W. (1970). "L'école polyvalente: ses incidences sociales", in Bélanger et Rocher (1970), op. cit., pp. 361-388.

BÉLANGER, P.W. et ROCHER, Guy (éd.) (1970). *École et société au Québec*. Montréal: Éditions HMH Ltée.

BELL, Daniel (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New-York: Basic Books.

BENDIX, R. et LIPSET, S.-M. (1953). *Class, Status and Power*. Glencoe: The Free Press, 7th edition: 1963.

BENDIX, R. et LIPSET, S.M. (1959). *Social Mobility in Industrial Society*. Los Angeles: University of California Press.

BERNIER, Léon (1978). "L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois", *Revue des sciences de l'éducation*, IV, nº 1, hiver 1978, pp. 81-104.

BERNSTEIN, Basil (1975). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. 2nd edition. New York: Schocken Books.

BERTAUX, Daniel (1976). "Pour sortir de l'ornière néo-positiviste", *Sociologie et Sociétés*, VIII, nº 2, nov. 1976, pp. 119-133.

BISSERET, Noëlle (1968). "La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires", *Revue française de sociologie*, 1968, IX, Nº spécial, pp. 185-207.

BISSERET, Noëlle (1971). "Notion d'aptitude et société de classes", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LI, pp. 317-342.

BLAU, P.M. et DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New-York: Wiley.

BLOCK, J.H. (ed.) (1971). *Mastery Learning: Theory and Practice*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

BONNIER-TREMBLAY, Francine (1977). *DEDAPAM. Troisième (3e) et dernier rapport, 1971-1976*. Montréal: C.E.C.M. Bureau de Psychologie.

BORDELEAU, Jacques et GÉLINEAU, Guy (1973). *L'université buissonnière. Pourquoi de nombreux étudiants ont abandonné leurs études à l'été de 1971*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

BOUDON, Raymond (1973a). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin, collection U.

BOUDON, Raymond (1973b). "Éducation et mobilité", *Sociologie et Sociétés*, 5, nº 1, mai 1973, pp. 111-125.

BOUDON, Raymond (1975). "Éducation et égalité", *Orientations*, 15, nº 54, avril 1975, pp. 135-149.

BOURDIEU, Pierre (1966). "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de Sociologie*, VII, 3, pp. 325-347.

BOURDIEU, F., GRIGNON, C. et PASSERON, J.C. (1972). "Composition sociale de la population étudiante et chances d'accès à l'enseignement supérieur", *Orientations*, nº 41, pp. 89-102.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1968). "L'examen d'une illusion", *Revue française de Sociologie*, IX, nº spécial, pp. 227-253.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.

BOWLES, Samuel et GINTIS, Herbert (1972-1973). "IQ in the U.S. Class Structure", *Social Policy*, 3, no. 4-5, pp. 65-96.

BRUNELLE, Dorval (1975). "La structure occupationnelle de la main-d'oeuvre québécoise 1951-1971", *Sociologie et Sociétés*, VII, nº 2, nov. 1975, pp. 67-88.

BURT, Cyril (1966). "The Genetic Determination of Differences in Intelligence: A Study of Monozygotic Twins Reared Together and Apart", *British Journal of Psychology*, 57, pp. 137-153.

CAOUETTE, Charles-E. et BOURBEAU, Gérald (1976). *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

CARDINET, Jean (1978). *"L'évaluation scolaire et l'égalité des chances"*, Communication présentée au 3e colloque de directeurs d'organismes de recherche en matière d'éducation. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'éducation, sept. 1978.

CATTELL, R.B. (1956). *La Personnalité*. 2 vol. Paris: Presses Universitaires de France.

C.B.E.Q. (1965). *Les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec*. Québec: Conseil de bien-être du Québec.

C.E.C.M. (1975a). *L'abandon scolaire au secondaire*. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux, juin 1975.

C.E.C.M. (1975b). *Analyse critique de l'Opération Renouveau*. Document synthèse. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux, mai 1975.

CHOMBART DE LAUWE, P.H. (1971). *Pour une sociologie des aspirations*. Paris: Éditions Denoël-Gonthier.

CLARK, Kenneth B. (1963). "Educational Stimulation of Racially Disadvantaged Children", in A.H. Passow (ed.) (1963) op. cit., pp. 142-162.

CLICHE, Pierre (1976). *Indicateurs sociaux: un schéma explicatif de la pauvreté*. Québec: Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la planification, juillet 1976.

C.N.B.E.S. (1975). *Les enfants pauvres*. Ottawa: Conseil national du bien-être social, mars 1975.

C.N.B.E.S. (1977). *L'emploi et la pauvreté*. Rapport du Conseil national du bien-être social sur les petits salariés au Canada. Ottawa: C.N.B.E.S., juin 1977.

COLEMAN, James S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

COLEMAN, James S. (1973). "Equality of Opportunity and Equality of Results", *Harvard Educational Review*, 43, no. 1, Feb. 1973, pp. 129-137.

Comité spécial du Sénat sur la pauvreté (1971). *La pauvreté au Canada*. Ottawa: Imprimerie de la Reine.

Conseil économique du Canada (1969). *Sixième exposé annuel. Perspectives 1975*. Ottawa: Imprimeur de la Reine pour le Canada.

Conseil supérieur de l'éducation (1970). *Les inadaptés*. Document transmis au ministre de l'Éducation, 23 juillet 1970.

Conseil supérieur de l'éducation (1975). *Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec: C.S.E., juillet 1975.

Conseil supérieur de l'éducation (1977). *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*. Québec: Gouvernement du Québec.

COPEX (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: M.E.Q., Service général des communications.

COX, C.B. et DYSON, A.E. (ed.) (1969). *Fight for Education: A Black Paper*. Londres: The Critical Quaterly Society, March 1969.

C.R.E.S.A.S. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris: Éditions E.S.F.

CRESPO, Manuel et COURNOYER, Monique (1976). *L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire*. Rapport préliminaire. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux, septembre 1976.

CRESPO, Manuel et COURNOYER, Monique (1978). *École polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire*. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux, janvier 1978.

CRESPO, Manuel et MICHELENA, Justo (1977). *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*. Montréal: C.E.C.M., Division des services spéciaux, avril 1977.

DAOUST, G. et BÉLANGER, P. (1974). *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

DE RIVE, André (1975). *Admission dans les collèges de la région de Montréal*. Montréal: C.E.C.M., Information scolaire et professionnelle, avril 1975.

DION, Léon (1962). "L'éducation des adultes", *Cité Libre*, XIII, nº 43, janvier 1962.

DOBZHANSKI, Theodosius (1973). *Genetic Diversity and Human Equality*. New York: Basic Books.

DOFNY, Jacques et GARON-AUDY, Muriel (1969). "Mobilités professionnelles au Québec", *Sociologie et Sociétés*, I, nº 2, novembre 1969, pp. 277-301.

DOFNY, Jacques et RIOUX, Marcel (1971). "Les classes sociales au Canada français", in Rioux et Martin (1971), op. cit., pp. 315-324.

DOUGLAS, J.W.B. (1964). *The Home and the School*. Londres: Mac Gibbon and Kee.

DOUGLAS, J.W.B., ROSS, J.M. et SIMPSON, H.R. (1968). *All Our Future*. Londres: P. Davies.

DUFOUR, R. (1977). *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*. Document statistique D.S. 9-38. Québec: ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire, mai 1977.

EDMONDS, Ronald et MOORE, Evelyn K. (1973). "IQ, Social Class and Educational Policy", *Change*, 5, no. 8, Oct. 1973, pp. 12 et 64.

EICHER, Jean-Claude et MINGAT, Alain (1975). "Education et égalité", in O.C.D.E. (1975), op. cit., vol. 1, pp. 202-292.

ELDER, Glen-H. Jr. (1965a). "Family Structure and Educational Attainment", *American Sociological Review*, 30, pp. 81-96.

ELDER, Glen-H. Jr. (1965b). "Life Opportunity and Personality: Some Consequences of Stratified Secondary Education in Great Britain", *Sociology of Education*, 38, no. 3, Spring 1965, pp. 173-202.

ESCANDE, Claude (1973). *Les classes sociales au CEGEP*. Montréal: Parti Pris.

EYSENCK, Hans-J. (1973). "IQ, Social Class and Educational Policy", *Change*, no. 39, Sept. 1973, pp. 38-42.

EYSENCK, Hans J. (1977). *L'inégalité de l'homme*. Paris: Éditions Copernic.

FAURE, Edgar et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard.

F.C.S.C.Q. (1975). *L'école abandonnée. Rapport d'une recherche sur le vécu scolaire de "drop-out" et d'élèves d'écoles secondaires*. Québec: Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec, décembre 1975.

FELDMAN, R. (1977). "Race of Student and Non Verbal Behavior of Teacher", *The Journal of Classroom Interaction*, 12, no. 2, pp. 20-26.

FRAGNIÈRE, Gabriel (1975). *L'éducation créatrice: une approche, une méthode, des orientations*. Paris-Bruxelles: Éditions Elsevier-Sequoia.

FRAPPIER-DESROCHERS, Monique (1978). *La répartition des revenus au Québec: Analyse des facteurs socio-démographiques de l'inégalité des revenus des familles au Québec, 1973*. Québec: Office de planification et de développement du Québec.

FRASER, Elisabeth (1959). *Home Environment and the School*. Londres: University of London Press.

FREIRE, Paulo (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: Éditions du Cerf.

GAGNON, Nicole (1970). "L'idéologie humaniste dans la revue l'Enseignement secondaire" in Bélanger et Rocher (éd.) (1970), op. cit., pp. 59-89.

GAUMOND, Diane et MONNIER, Daniel (1973). *Relance 1973. Les sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-1972 face au marché du travail*. Documents Éducation et Emploi 4-14. Québec: M.E.Q.

GEORGEAULT, Pierre (1976). "Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire", *L'école coopérative*, mars 1976, nº 33, pp. 4-17.

G.F.E.N. (1974). *L'échec scolaire: doué ou non-doué?* Paris: Éditions sociales.

GINTIS, H. (1971). "Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity", *American Economic Review, Papers and Proceedings*, May 1971, pp. 266-279.

GIRARD, Alain (1962). "L'origine sociale des élèves de sixième (6e)". *Population*, 17, pp. 10-23.

GIRARD, Alain et BASTIDE, Henri (1973). "De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université", *Population*, mai-juin 1973, pp. 571-593.

GIRARD, Alain, BASTIDE, Henri et POURCHER, Guy, (1963). "Enquête nationale sur l'entrée en sixième (6e) et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, nº 1, janv.-mars 1963, pp. 9-48.

GIRARD, Alain et CLERC, Paul (1964). "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (6e)", *Population*, 19, nº 5, pp. 829-872.

GIROD, Roger (1977). *Inégalité, inégalités. Analyse de la mobilité sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

GUILFORD, J.-P. (1971). *The Nature of Human Intelligence*. Londres: McGraw-Hill.

HALLAK, Jacques (1974). *À qui profite l'école?* Paris: Presses universitaires de France.

HÉBERT, Claude (1973). "Où en est l'Opération Renouveau après trois ans et demi d'existence", in Pierre-Joly (éd.) (1973), op. cit., pp. 8-10.

HERRNSTEIN, Richard-J. (1973). *IQ in the Meritocracy*. Boston: Little, Brown and Co.

H.M.S.O. (1967). *Children and their Primary Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). (Rapport Plowden) II. Research and Surveys. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

HOLT, John (1970). *The Under-achieving School*. New-York: Pitman Publishing.

HUSEN, Torsten (1974). *The Learning Society*. Londres: Methuen.

HUSEN, Torsten (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: O.C.D.E., Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

HUXLEY, R. et INGRAM E. (ed.) (1971). *Language Acquisition: Models and Methods*. Londres: Academic Press.

HYMAN, Herbert (1953). "The Values Systems of Different Classes: a Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification", in Bendix et Lipset (1953), op. cit., pp. 426-442.

HYMES, Dell (1971). "Competence and Performance in Linguistic Theory", in Huxley et Ingram (ed.) (1971), op. cit., pp. 3-28.

ILLICH, Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.

JENCKS, Christopher and al. (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

JENSEN, Arthur-R. (1969). "How Much Can we Boost IQ and Scholastic Achievement?", *Harvard Educational Review*, 39, no. 1, Winter 1969, pp. 1-123.

KAHL, Joseph (1957). *The American Class Structure*. New York: Rinehart.

KATZ, Irwin (1967a). "Review of Evidence Relating to Effects of Desegregation on the Intellectual Performance of Negroes", in Passow (1967), op. cit., pp. 124-154.

KATZ, Irwin (1967b). "The Socialization of Academic Motivation in Minority Group Children", in Levine (1967), op. cit., pp. 133-191.

KELLER, Suzanne et ZAVALLONI, Marisa (1964). "Ambition and Social Class: a Respecification", *Social Forces*, 43, pp. 58-70.

KLINGER, E. (1966). "Fantasy Need Achievement as a Motivational Construct", *Psychological Bulletin*, 66, pp. 291-308.

LABOV, W. (1970). "The Logic of Non-standard English", in F. Williams (ed.) (1970), op. cit., pp. 153-189.

LAFLAMME, Claude (1978). "L'école inadaptée ou l'enfance exceptionnelle pour les spécialistes", *Apprentissage et socialisation*, 1, n° 1, mars 1978, pp. 5-12.

LAPERRIÈRE, Anne (1977). "La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles", *Éducation et Développement*, n° 115 (fév. 1977), pp. 20-42; n° 117 (mai 1977), pp. 38-60.

LAWTON, Denis (1968). *Social Class, Language and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

LEFEBVRE, Yvon (1975). "Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés", in M.E.Q. (1975), op. cit., pp. 127-238.

LEGAULT, Guy (1977). *Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation*. Communication présentée au Congrès national de la Société canadienne d'orientation et de consultation, Montréal, juin 1977. (ronéoté).

LEVINE, David (ed.) (1967). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

LEVINE, D.M. et BANE, M.J. (ed.) (1975). *The "Inequality" Controversy: Schooling and Distributive Justice*. New-York: Basic Books.

LITTLE, Alan et SMITH, George (1971). *Stratégies de compensation. Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*. Paris: O.C.D.E.

LUECKE, D.F. et McGINN, N.F. (1975). "Regression Analyses and Education Production Functions: Can They Be Trusted?" *Harvard Educational Review*, 45, pp. 325-350.

MASSOT, Alain (1977). *Cheminements scolaires du Secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel*. Québec: Groupe de recherche A.S.O.P.E. (à paraître dans Revue française de sociologie).

M.E.Q. (1972). *L'étudiant québécois: défi et dilemmes*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

M.E.Q. (1975). *Éducation et développement: une approche aux interventions en milieux défavorisés*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

M.E.Q. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire. Statistiques démographiques*. Québec: ministère de l'Éducation, Direction des études économiques.

MERTON, Robert K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Illinois: The Free Press.

MEYER, J.W. (1977). "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, 83, no. 1, July 1977.

MILLER, G.W. (1970). "Factors in School Achievement and Social Class", *Journal of Educational Psychology*, 61, no. 4, pp. 260-269.

MILLER, L.M.P. et GORDON, E.W. (ed.) (1974). *Equality of Educational Opportunity*. New-York: AMS Press.

MILLER, S.M. et ROBY, Pamela (1970). *The Future of Inequality*. New-York: Basic Books.

MONIÈRE, Denis (1977). *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal: Éditions Québec-Amérique.

NEAVE, Guy (1974). *How They Fared*. London: Routledge and Kegan Paul.

NEAVE, Guy (1976). *Patterns of Equality*. Windsor: Berks.

O.C.D.E. (1970). *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*. Rapport de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. Vol. IV, Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1971). *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*. Paris: O.C.D.E.

O.C.D.E. (1975). *L'éducation: les inégalités et les chances dans la vie*. Paris: O.C.D.E.

PARSONS, Talcott (1970). "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited". *Sociological Inquiry*, 40, no. 2, pp. 13-72.

PASSOW, A.H. (ed.) (1963). *Education in Depressed Areas*. New-York: Teachers College, Columbia University.

PASSOW, A.-Harry (ed.) (1967). *Education of the Disadvantaged*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

PERSELL, Caroline H. (1977). *Education and Inequality: A Theoretical and Empirical Synthesis*. New York: The Free Press.

PIAGET, Jean (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.

PIAGET, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Éditions Denoël.

PIERRE-JOLY, Régine (éd.) (1973). *L'éducation en milieux défavorisés*. Montréal: C.E.C.M., Office des relations publiques.

PORTER, M.R., PORTER, J. et BLISHEN, B. (1973). *Does Money Matter? Prospects for Higher Education*. Toronto: Institute for Behavioural Research, York University.

PROULX, Jean-Pierre (1976). *La restructuration scolaire de l'île de Montréal: Problématique et hypothèses de solutions*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Rapport PARENT (1963-1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

REUCHLIN, Maurice (1973). *L'enseignement de l'an 2000*. Paris: Presses Universitaires de France, collection SUP.

RIOUX, M. et MARTIN, Y. (1971). *La société canadienne-française*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH Ltée.

ROCHER, Guy (1971). "Les recherches sur les occupations et la stratification sociale", in Rioux et Martin (1971), op. cit., pp. 335-346.

ROGERS, Carl (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.

ROSEN, B.C. (1956). "The Achievement Syndrome: a Psychocultural Dimension of Social Stratification", *American Sociological Review*, 21, pp. 203-211.

ROSENTHAL, Robert-A. et JACOBSON, Lenore (1971). *Pygmalion à l'école: L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.

RUIMY, H. et VAN DROMME, L. (1978). "Opération Renouveau. Revue critique du projet et de la documentation", *Revue des sciences de l'éducation*, IV, n° 1, hiver 1978, pp. 3-17.

SCHWARTZ, Bertrand (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT (1976). *Quelques caractéristiques des étudiants du niveau postsecondaire au Canada*. Ottawa: Secrétariat d'État, Direction de l'aide à l'éducation.

SMITH, Marshall-S. et BISSELL, Joan-S. (1970). "Report Analysis: the Impact of Head Start", *Harvard Educational Review*, 40, n° 1, fév. 1970, pp. 51-104.

SOROKIN, Pitirim A. (1959). *Social and Cultural Mobility*. Glencoe Illinois: The Free Press.

STANLEY, Julian-C. (éd.) (1973). *Compensatory Education for Children, Ages 2 to 8: Recent Studies of Educational Intervention*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

THÉBERGE, Andrée (1976). *Les abandons scolaires. 1. Importance quantitative du phénomène*. Québec: M.E.Q., Direction générale de la planification, mai 1976.

THUROW, Lester-C. (1972). "Education and Economic Equality", *The Public Interest*, summer 1972, 28, pp. 66-81.

TREMBLAY, M.-Adélard et FORTIN, Gérald (1970). "La conception de l'instruction", in Bélanger et Rocher (éd.) (1970), op. cit., pp. 123-139.

TROTTIER, Claude et al. (1976). "Le document du ministère de l'Éducation sur les milieux défavorisés: un travail inachevé", *Éducation-Québec*, 6, n° 6, mars 1976, pp. 34-39.

U.N.E.S.C.O. (éd.) (1975). *L'éducation en devenir*. Paris: Les Presses de l'Unesco.

VIAL, M., STAMBAK, M. et BURGUIÈRE, E. (1974). "Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires", *Recherches pédagogiques*, nº 68, pp. 7-47.

WILLIAMS, F. (éd.) (1970). *Language and Poverty*. Chicago: Markham Publishing Co.

WILLIAMS, F. et NAREMORE, R. (1969). "On the Functional Analysis of Social Class Differences in Modes of Speech", *Speech Monograph*, 36, pp. 77-102.

YATES, Alfred (éd.) (1966). *Grouping in Education*. New York: Wiley.

YATES, Alfred (1971). *The Organization of Schooling. A Study of Educational Grouping Practices*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

ZAZZO, R. (1968). *Conduites et conscience. II Théorie et pratique en psychologie*. Neuchatel/Paris: Delachaux et Niestlé.

ZIEGLER, E. et BUTTERFIELD, E.C. (1968). "Motivational Aspects of Changes in IQ Test Performance of Culturally Deprived School Children", *Child Development*, 39, no. 1, pp. 1-14.

Réalisé par la Direction de la recherche
et publié par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-2046